

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Система работы над пониманием и употреблением в речи простых
и сложных предложений в процессе слухового восприятия у
слабослышащих школьников**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель: Нигматова
Елена Анатольевна,
обучающийся Лог1601z группы

подпись

Научный руководитель:
Артемьева Татьяна Павловна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1. Нейропсихологические представления о глубинных синтаксических структурах предложения.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих школьников	11
1.3. Особенности понимания речи слабослышащими.....	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	22
2.1. Организация исследования	22
2.2. Методика и результаты исследования.....	23
2.3. Анализ результатов исследования.....	30
Глава 3. СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ПОНИМАНИЕМ И УПОТРЕБЛЕНИЕМ В РЕЧИ ПРОСТЫХ И СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	33
3.1. Анализ научно-методической литературы по проблеме.....	33
3.2. Содержание работы над пониманием и употреблением в речи простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников.....	40
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одна из важнейших задач в методике развития речи в школе для слабослышащих является, обучение восприятию, пониманию и воспроизведению речевых сообщений [20].

К группе слабослышащих относят детей с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. Состояние слуха слабослышащих характеризуется большим разнообразием: от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости [11].

С умением адекватно воспринимать и осмысливать полученную информацию в большой степени связана успеваемость школьников. Усвоение знаний по всем школьным предметам во многом зависит от понимания объяснений учителя и материалов школьных учебников. Для этого школьнику необходим достаточный уровень владения навыками понимания и воспроизведения устных предложений и текстов. В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что у слабослышащих умения и навыки восприятия речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения детей в школе. Установлено, что даже у нормально развивающихся школьников по разным причинам восприятие и понимание речи никогда не достигает 100%, а иногда находится на уровне 50% и ниже (М. Р. Львов). У учащихся школы слабослышащих проблема понимания предложений приобретает особую актуальность [18].

Несформированность процессов понимания связной речи у слабослышащих отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности учащихся, препятствует овладению школьными знаниями, поэтому специальные методические поиски путей и средств формирования умений и навыков понимания простых

и сложных предложений приобретают особое значение для всего процесса обучения и воспитания младших школьников с нарушением слуха.

По мнению А. А. Залевской, проблема исследования процессов понимания текста является предметом изучения многих специалистов из разных областей науки [23].

В научной литературе освещаются различные аспекты исследования проблемы понимания. Психолингвистический подход изучения понимания речи наиболее полно освещен в работах А. А. Залевской, А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина. Психологический анализ процессов понимания дают Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др. В сурдопедагогике данной проблемой занимались И. Г. Багрова, В. И. Бельтюков, Р. М. Боскис, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Назарова, Л. В. Нейман, Ф. Ф. Рау и др.

Однако, общая картина процесса понимания текста у слабослышащих школьников, так и конкретные взаимосвязи различных составляющих - форм и компонентов понимания во многом не ясны. В связи с этим дальнейшего исследования требуют такие вопросы как изучение понимания предложений учащимися различных возрастных групп, анализ причин имеющихся трудностей и методические аспекты проблемы формирования навыков понимания простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия, определяют актуальность выбранной темы исследования.

Гипотеза исследования – у слабослышащих школьников отмечаются особенности развития слухового восприятия. Вероятно создание специальных психолого-педагогических условий, в основу которых положен комплексный подход к формированию и совершенствованию слухового восприятия, может способствовать повышению эффективности коррекционной работы.

Объект исследования – выявление уровня понимания и употребления в речи простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников.

Предмет исследования – определить направление и содержание работы над пониманием и употреблением в речи простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников.

Цель исследования – исследовать особенности и провести коррекционную работу над пониманием простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников, а также определить её эффективность.

В соответствии с целью были выделены **задачи исследования**:

1. Изучить научно-методическую литературу по данной теме.
2. Изучить особенности речевого и слухового развития у слабослышащих школьников.
3. Определить содержание коррекционной работы над пониманием простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников.
4. Провести обучающий эксперимент с учетом результатов констатирующего эксперимента.
5. Уточнить эффективность коррекционной работы.

Теоретическая и методологическая основа исследования:

- положение о первичных и вторичных нарушениях развития у детей (Л. С. Выготский);
- теоретические и методические основы обучения восприятию речи на слух слабослышащих и позднооглохших школьников (И. Г. Багрова, Т. К. Королевская, Л. П. Назарова);
- теоретические и методические основы обучения языку и развития речи слабослышащих и позднооглохших школьников (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, К. Г. Коровин и др.);
- динамическая классификация слабослышащих детей (Э. И. Леонгард, Л. В. Нейман);
- модели интеграции детей с нарушением слуха (Н. Д. Шматко).

Методы исследования:

Теоретический – анализ, синтез, обобщение, классификация и сравнение данных из научно-методической литературы, результатов эксперимента;

Эмпирический – сбор данных, наблюдение и изучение речи и моторики детей, проведение констатирующего эксперимента и коррекционной работы при констатирующем эксперименте;

Математический – статистическая обработка данных.

Этапы:

1. Изучение научно-методической литературы;
2. Проведение констатирующего эксперимента;
3. Анализ результатов констатирующего эксперимента;
4. Планирование содержания коррекционной работы;
5. Проведение обучающего эксперимента;
6. Проведение контрольного эксперимента;
7. Анализ результатов контрольного эксперимента.

Организация: Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат №13» реализующая адаптированные общеобразовательные программы, в период с сентября 2016г. по май 2017 г. В эксперименте участвовало 20 детей в возрасте 12-14 лет.

Структура выпускной работы: введение, три главы, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Нейропсихологические представления о глубинных синтаксических структурах предложения

Нейропсихологические представления о глубинных синтаксических структурах предложения рассматривали Т. В. Ахутина, А. Р. Лурия, Н. А. Хомский и др.

Общепризнанно, что речь — это высшая психическая функция, которая является основным средством выражения мысли. Она свойственна только человеку, являясь дифференциально-видовым признаком биовида *homo sapiens* («человек разумный»). Недаром обозначение «логос» применимо и к логической мысли, и к слову. В соответствии с этим в способности мыслить и говорить играет одна и та же область мозга — лобные доли [9].

В рамках созданной А. Р. Лурией нейропсихологии речевая функция рассматривается как с точки зрения ее психологических особенностей, так и мозговой организации. Подчеркивается сложность структуры речи, в составе которой выделяются два основных уровня:

- 1) гностический и практический;
- 2) смысловой.

Гностические и практические функции в структуре речевой функции А. Р. Лурия расценил как базовые, над которыми системно надстраивается в течение жизни смысловой уровень речевой деятельности, который связан с использованием средств языка — словами, фразами, построенными по правилам грамматики. Важную роль А. Р. Лурия придавал опосредованному характеру речевой функции. Он указывал, что речевая деятельность требует

различных невербальных опор, таких, как оптические образы и символы предметов, представления о количестве, времени, пространстве и пр., и в то же время она сама служит посредником. Без речи невозможно освоить ни одну область знания, даже математику, физику, химию и т.д. Это означает, что:

- приобретение речи требует огромных, и при этом полимодальных, мозговых затрат: ее нельзя освоить без образования множественных ассоциативных связей между самыми разными зонами мозга;

- овладение любой высшей психической деятельностью не возможно без активации проводящих путей, ведущих к речевым зонам мозга, а если и возможно, то в существенно ограниченном объеме или же обходным путем, как например, при глухоте, не редко обозначаемой в быту как глухонмота [9].

По функциям речь делят прежде всего на коммуникативную и номинативную. Единицей номинативной речи является отдельное слово. Единицей коммуникативной речи является предложение (фраза). Коммуникативная речь характеризуется большей прагматичностью (практичностью). Она необходима всем людям и постоянно, в основном, для обмена мыслями.

Коммуникативная речь делится на диалогическую (ситуативную и не ситуативную) и монологическую. Диалогическая речь, особенно ситуативная, оценивается как более простая, поскольку в ней гораздо большее место, чем в монологической, занимают паралингвистические средства выражения мысли (жесты, мимика, интонация) [11].

Речевая функция занимает ключевую позицию в развитии психики. Она является основным способом коммуникации между людьми и главным инструментом познания мира. Речевая деятельность была бы невозможна без владения средствами языка, которые организованы в особые системы (коды).

Каждый говорящий может черпать из этих систем необходимые ему слова и правила для построения высказывания.

Фонематическая система языка (фонематический код) — это набор основных средств передачи мысли словами. Центральной единицей фонологического кода является фонема. Р. Якобсон дал определение, что фонемы делают возможным «выражение смысла в звуке». В каждом звуке речи содержится набор дискретных признаков, определенное их сочетание в «пучок» дает особый, дифференциальный признак, который и составляет фонему. Фонемы представлены в языке в виде противопоставлений акустико-артикуляционных признаков (глухость-звонкость, твердость-мягкость, огубленность-неогубленность, закрытость-открытость, долгота-краткость и т.д.). В литературе такие парные конструкции нередко обозначаются как оппозиционные фонемы. В русском языке насчитывается 11 таких признаков [9].

Лексическая система языка (лексический код) — это совокупность содержащихся в нем слов. Слова, усваиваемые людьми, не хранятся в памяти в виде суммы, а организованы в группы в соответствии с выработанными человечеством представлениями о классификации предметов и явлений окружающего мира. Для того чтобы освоить классификацию предметов, необходимо вначале выделить в предмете наиболее простые эмпирические признаки (форма, размер, цвет, материал и пр.) Главным из эмпирических признаков являются функциональные. Начальные значения слов размыты (генерализованы): «киска» для маленького ребенка — это и кошка, и мамин воротник, и плюшевая подушка (пример А. Н. Гвоздева). Постепенно возрастающая дифференциация лексических значений обеспечивает способность относить предметы к определенной категории, т.е. классифицировать. Слово, с одной стороны, выступает в виде обобщенного зрительного образа, а с другой — как представитель той или иной категории предметов [13].

Морфологическая система языка (морфологический код) — это совокупность средств словообразования и словоизменения. Основной единицей этой системы является морфема. Морфемы (суффиксы, префиксы, флексии) вносят в слово добавочные грамматические значения и определяют его отнесенность к тому или иному грамматическому классу — части речи.

Синтаксическая система языка (синтаксический код) — это совокупность грамматических правил соединения слов во фразу. Она является наиболее поздно формируемой в речевом онтогенезе и более сложной, чем другие языковые системы. Синтаксический код языка содержит правила, по которым действует носитель языка. Это вовсе не означает, что он знает эти правила, т.е. может их сформулировать. Американский психолингвист Даниил Слобин замечает, что достаточно «научиться вести себя так, будто ты их знаешь». Это свойство Д. Слобин определяет как грамматичность. Чувство грамматичности позволяет нам улавливать грамматические искажения и интерпретировать даже отличные от грамматически нормальных предложения. Кроме того у нормально говорящего субъекта есть чувство грамматических отношений [9].

Он определяет предложение, где в нем субъект, а где объект и прочее. Синтаксис — это те знания, которые делают возможным использование средств языка для построения связного высказывания. Они извлекаются ребенком непосредственно из речи окружающих, причем на том возрастном этапе, когда он становится способным к этому, точно так же, как и появление фразовой речи в антропогенезе стало возможным при определенном уровне развития причинно-следственного мышления. Оно лежит в основе овладения такой сложной деятельностью, как программирование высказывания. Центральным звеном фразы является, по признанию лингвистов и психолингвистов (Н. Хомский, Д. Слобин, Т. В. Ахутина и др.), предикат. Он содержит внутри себя речевой макет порождаемого предложения, причем как его глубинной (ядерной) структуры, так и поверхностной. Ядерные предложения — простые двусловные синтаксические конструкции. Ими дети

овладевают в первую очередь. Распространенные предложения имеют поверхностную структуру, создаваемую путем целого ряда грамматических трансформаций. Владение средствами всех языковых систем (кодов языка) обеспечивает способность свободно и выразительно строить высказывание. Задача создания условий для того, чтобы дети освоили язык в максимально полном объеме, является сложной, но чрезвычайно важной [9].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих школьников

Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих рассматривается в работах И. Г. Багровой, Р. М. Боскис, Е. П. Кузьмичевой, Н. М. Назаровой и др.

При условии сохранного слуха у детей формируется речь, развивается мышление и общее психическое развитие. При нарушении слуха в раннем возрасте на развитие ребенка будут оказывать влияние такие факторы как: степень нарушения слуха, уровень развития речи на момент потери слуха, индивидуальные особенности ребенка, своевременная диагностика и медицинское сопровождение, а также обучение в специально организованных условиях.

Речевой слух слабослышащих детей сохранен частично, но больше, чем у глухих. Чем значительнее нарушение слуха, тем меньшую роль он играет в жизни человека. Но и остаточный слух играет большое значение для людей с нарушенным слухом, так как остаточный слух можно использовать для частичного восприятия и коррекции речи, для постановки и автоматизации страдающих звуков [16].

Для того чтобы ребенок овладел значением слов, различал их по звуковому составу необходима высокая степень сохранности слуха. Маленькому ребенку, который впервые усваивает слова с помощью слуха, все

они еще неизвестны. Для того чтоб он мог пытаться повторять слова вслед за окружающим его людьми, ему необходимо слышать с достаточной четкостью каждое из обращенных к нему слов.

При нарушенном слухе ребенок не слышит речевые звуки отчетливо, повторяющиеся слова кажутся ему иными, ребенок не связывает их с предметами, которые они обозначают и тем самым не усваивает значение этих слов.

Еще труднее ребенку с нарушенным слухом научиться произношению звуков и слов. В норме дети усваивают произношение по подражанию на основе слуха. Слушая звуки речи, ребенок пытается воспроизвести воспринятые звуки, но ему не сразу удастся достаточно точное произношение. Ребенок, с нормальным слухом прислушивается, к своей речи, сравнивает свое произношение с произношением окружающих, старается и делает новые попытки правильно произнести слово, пользуясь слуховым контролем, достигает тех движений речевого аппарата, которые требуются для произношения того или другого речевого звука. При нарушении слуха это становится невозможным [2].

При слабом слуховом восприятии оказывается невозможным достаточное накопление словарного запаса и овладение грамматическим строем языка.

У ребенка без полноценного слухового контроля не формируется правильные движения артикуляционного аппарата, которые необходимы для точного произношения звуков. Без сформированного слуха, без достаточного восприятия собственной речи, ребенок не может сравнивать свою речь с речью окружающих и, вследствие этого, не может самостоятельно исправить свое неправильное произношение.

Нарушения слуха у детей различны по степени и характеру нарушения.

При различной степени и различном качестве сохранившегося слуха ребенок оказывается способным различать те или иные звуки речи на определенном расстоянии от ушной раковины, то есть при определенной

степени усиления звуков (чем ближе к ушной раковине, тем громче звуки, направленные в ухо ребенка). Если хорошо знакомые или часто встречающиеся в обиходе слова воспринимаются ребенком хотя бы ушной раковиной без усиления, то он различает все гласные звуки, некоторые согласные, а иногда и общие признаки согласных. Он отличает глухие звуки от звонких, например [п], [т], [к], от [б], [д], [г]; различает носовые звуки [м – н] (правда, между собой он их не различает, воспринимает слово мимо как имя Нина); отличает смягченные звуки от твердых [20].

К категории слабослышащих относятся дети, у которых ограничены возможности восприятия речи на слух. Ограничение может быть различным: от восприятия шепотной речи до резкого снижения слуха на восприятие речи.

В зависимости от степени понижения слуха и от других факторов она весьма разнообразна по уровню речевого развития детей. Слабослышащие дети в состоянии самостоятельно пополнять свой речевой запас хотя бы в минимальной степени при помощи слуха, без специально организованной работы [41].

Для педагогических целей слабослышащие дети школьного возраста делятся на две категории:

- 1) слабослышащие дети, обладающие развитой речью с небольшими ее недостатками;
- 2) слабослышащие дети с глубоким речевым недоразвитием.

Таким образом, на основе измерения слуха, с одной стороны, и исследования речи - с другой, выделяются 4 группы детей с недостатками слуха.

Для целей дифференцированного обучения школа разделена на два отделения, где в разных условиях учатся слабослышащие дети с различным уровнем речевого развития.

В I отделение школы для слабослышащих определяют школьников с развернутой речью, но имеющими минимальные нарушения речи. Выражающиеся в неправильности произношения, трудности овладения

грамотным письмом и некоторые ошибки грамматического строя речи. Эти речевые нарушения мешают им успешно обучаться в обычной школе, поэтому они обучаются в школе для слабослышащих [7].

Во II отделение этой же школы определяют обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, эти школьники в начале обучения напоминают глухих. Их речь характеризуется тяжелым нарушением произношения, минимальным словарным запасом, аграмматизмами, нарушением структуры предложения или его полным отсутствием.

В результате тяжелого нарушения речи эти обучающиеся очень ограниченно понимают обращенную к ним речь и читаемый текст. Во II отделении школы для слабослышащих обучающихся создаются специальные условия систематического накопления речевого запаса. Условия в первоначальном периоде обучения в некотором отношении аналогичны школ-глухих. Причем для слабослышащих детей создаются условия максимального использования остаточного слуха при помощи звукоусиливающей аппаратуры и, что самое главное коррекции того речевого запаса, который дети приобретают самостоятельно с помощью слуха [35].

Нарушение слуха не дает равномерного снижения восприятия речи. В зависимости от степени понижения слуха у ребенка остаются возможности воспринимать те или иные элементы речи. Все слабослышащие дети воспринимают гласные звуки [а], [о], [у], [э]. Разные группы согласных звуков в разной степени доступны ребенку. Например, большинство детей воспринимают звуки [б], [д], [в], [з], [ж], [р]. Многие из них воспринимают также звук [ш], некоторые воспринимают также носовые [м], [н] и свистящий [с]. Для слабослышащих обучающихся характерно хорошее различение целых групп звуков. Все слабослышащие дети отличают звонкие звуки от глухих и не обязательно при этом различают звонкие звуки между собой. Они с трудом отличают [б] от [д] и [г], но никогда на слух не смешивают этих звуков [с], [п], [т] и [к]. При этом они не отличают [п] от [г] и от [к].

Слабослышащие дети довольно хорошо отличают группу носовых звуков от других групп звуков, но очень часто смешивают м и н [23].

Не менее характерно также то, что слабослышащие дети отличают смягченные звуки [п'], [т'], [с'], [ф'] и тому подобное от твердых [п], [т], [с], [ф] и тому подобное, но очень часто не различают эти звуки между собой внутри каждой группы. Они очень часто воспринимают [си] как [ти], [пи] как [га] и наоборот, [би] как [ди], [ми] как [ни] и наоборот. То же касается и других групп звуков.

Различая группы звуков, слабослышащие дети могут не различать звуков внутри каждой группы. В одних случаях они полностью различают некоторые согласные звуки, а в других - различают их общий признак звонкости, признак смягчения, носовой оттенок звуков и так далее. Это значит, что слабослышащий ребенок слышит речь с большими пробелами. И все же, он различает на слух знакомые слова [33].

Слабослышащий ребенок способен услышать контур слова, так как он различает все гласные звуки, способен воспринять ударный слог и общее количество слогов в слове. Для более дифференцированного восприятия слов не имеет возможность уловить некоторые согласные звуки и их отдельные признаки. Например: слабослышащие дети в большинстве случаев хорошо различают слово собака, но многие из них произнесут вслед за вами собака, несмотря на то, что вы будете говорить [содака], [согата], [собата], заменяя в этих словах звук [б] на [д] , или [г] и [к] на [т] или [п]. Лишенный возможности различать звуки внутри группы звонких и группы глухих, слабослышащий не замечает тех искажений, которые допущены в звукосочетаниях [содака], [согата], [содапа], и принимает их за слово собака, потому что в них сохранен общий контур слова (гласные звуки, место ударения в слове и количество слогов) [30].

Так по контуру слова, с учетом доступных ребенку согласных и отдельных признаков согласных, он отличает знакомое слово. Это значит, что слабослышащий ребенок может использовать свой слух только для

восприятия знакомых слов. Исходя из этого, чем больше он будет знать слов, тем лучше он будет пользоваться своим слухом. В процессе обучения речи ребенок приобретает новые возможности слухового восприятия, то есть его слух улучшается одновременно с обучением речи [24].

Полноценное общение с окружающими обеспечивается лишь в том случае, если слабослышащий не только свободно воспринимает обращенную к нему речь, но и сам владеет внятной речью.

Максимальное развитие слуховой функции слабослышащих поможет создать основу для формирования у них прочных навыков восприятия устной речи, внятного выразительного произношения, навыков свободного общения с окружающими [41].

1.3. Особенности понимания речи слабослышащими

Исследованиями по данному вопросу занимались: И. Г. Багрова, А. Г. Зикеев, Е. П. Кузьмичева, Н. И. Матвеева, Л. П. Назарова и другие.

По мнению Р. М. Боскис, слабослышащие дети часто не точно воспринимают обращенную к ним речь. Их причина — неполное восприятие речи на слух, но чем лучше ребенок владеет речью, тем реже они имеют место. Владеющий речью слабослышащий ребенок по контексту, по той ситуации, в какой происходит беседа, имеет возможность понять обращенную к нему речь даже в том случае, если не различает на слух сходно звучащих слов. Некоторые дети не могут расслышать разницу между звуками [л] и [м] и правильно воспринять окончание слова. Но несмотря на трудности восприятия, вся фраза может быть понятна, если слово было известно раньше. Не имея в своем запасе слов, дети не ждут от своего собеседника их упоминания [7].

Таким образом, ребенок не воспринимает речь прежде всего потому, что не расслышал точно слова. Но если бы это слово было известно, если бы

он мог понять его в контексте обращенной к нему речи, то этим он компенсировал бы в некотором отношении неполноценность своего слуха. Такая компенсация обычно и происходит не только у слабослышащих детей, владеющих речью (как мы это уже показали выше), но и у людей с нормальным слухом при каких-либо внешних препятствиях (при шуме или отдаленности расстояния), мешающих достаточно четко слышать речь. Таким образом, своеобразие понимания речи у слабослышащих детей обуславливается двумя взаимозависящими факторами — неполным слышанием речи, с одной стороны, и недоразвитием речи — с другой [40].

В случае вопроса, например: С кем ты дома живешь? Дети не всегда могут понять и ответить на него. Тогда можно заменить вопрос другим, например: Кто есть дома?, тогда дети сразу отвечают: мама, папа и др.

Можно было бы привести еще ряд других примеров, подтверждающих значение различных по доступности формулировок для определения сохранности понимания речи у слабослышащих детей. Возможность понимания разговорной речи слабослышащим ребенком в большой степени зависит от того, насколько тому лицу, которое обращается к ребенку, удастся правильно подобрать доступный пониманию ребенка речевой материал.

Ограниченный запас слов у слабослышащего ребенка является одной из важнейших причин, мешающих ему понять обращенную к нему речь [37].

Р.М. Боскис утверждала, что овладение грамматическим оформлением языка также имеет большое значение для понимания речи окружающих. Понимание предложения и связи отдельных слов между собой, возможность учесть роль изменившихся суффиксов или приставок — все это, естественно, играет огромную роль для понимания устной речи. Между тем, некоторые слабослышащие дети еще не владеют грамматическим строем языка. Не овладев грамматическими закономерностями речи, ребенок не может в них разобраться, если из ситуации нельзя сразу понять смысла обращенных к нему слов [7].

Если перед ребенком поставить стакан с молоком и блюдечко. Дать инструкцию: Вылей молоко из стакана в блюдечко. Он правильно выполнит поручение. Вслед за этим создается иная ситуация. Перед тем же ребенком стоят два стакана и тазик; в одном стакане вода. Мальчику предлагают: Вылей воду из стакана. Ребенок с сомнением рассматривает стакан и отливает часть воды в другой стакан.

В первой ситуации он правильно выполнил поручение вылить, так как ситуация подсказывала только одно решение задачи. Понимая слова лить, молоко, блюдечко, он легко мог догадаться о том, что от него требовалось. Во втором случае он мог бы правильно выполнить поручение только при условии достаточного овладения логико-грамматической структурой обращенного к нему предложения. Но это зависело от понимания приставки *вы* в слове *вылей* и предлога *из*. Без понимания этих грамматических элементов слова правильное выполнение задания невозможно [34].

Слабослышащие школьники не всегда понимают значение ученик предлогов *в*, *на*, *под*, *над*. При просьбе показать предложение: Гриша подбежал к столу, мальчик может подбежать к столу и сесть под него. Когда его спрашивают, зачем он сел под стол, мальчик отвечает: Вы говорили — *под*. Ясно, что мальчик не понял предложенного ему задания из-за того, что приставку *под* в слове *подбежал* он принял за предлог *под*.

Частая ошибка слабослышащих – это неправильное окончание слов. Например, девочке было предложено объяснить выражение: Богатырь ты будешь с виду и казак душой. С выражением некоторого недоумения на лице она произносит: Коза богатая, молока у нее много наверное. Такое объяснение она могла дать, только игнорируя в словах *богатырь* и *казак* их конечную часть.

Не менее выразителен и следующий пример, показывающий непонимание связи слов в предложении. Прочитав в стихотворении словосочетание *вьюги разговоры*, объясняет его следующими словами: Это люди идут по дороге и разговаривают, что ветер идет [41].

В приведенных примерах у слабослышащих детей обнаруживается своеобразный импрессивный аграмматизм, который есть ни что иное, как недостаточное овладение грамматическими закономерностями языка, возникшее в результате неполного восприятия речи в период ее формирования. Отклонения от нормы в понимании устной речи возникают у слабослышащего ребенка как результат недостаточного овладения языком, его грамматическим оформлением и словарным составом.

А.Г. Зикеев пишет, что активная речь слабослышащего ребенка нередко производит более благоприятное впечатление, нежели его способность понимать речь окружающих. Это кажущееся несоответствие между активной и пассивной речью становится понятным, если учесть разницу в условиях самостоятельного пользования речью, с одной стороны, и понимания чужой речи — с другой [19].

Слабослышащий ребенок, располагающий лишь ограниченным запасом слов, при недостаточном овладении грамматическим строем языка мобилизует все свои речевые возможности для того, чтобы выразить свою просьбу, желание, вопрос и т. п. Он может, хотя бы неточно, выразить свою мысль отдельными словами или рудиментарными предложениями. Если он не знает слова, полностью соответствующего тому значению, которое хочет выразить, то он пользуется словами, близкими по смыслу. В других случаях он правильно подбирает слова, но произносит их с искажениями. А так как ребенка обычно слушают лица, уже владеющие речью, то они имеют возможность понять его неполноценную речь, сообразуясь, с ситуацией, контекстом и т. п. [35].

Иное положение создается при обращении с речью к такому ребенку. Не будучи осведомленными об имеющемся у ребенка речевом запасе, мы обращаемся к нему с обычной речью, предназначенной для нормально говорящих детей. При этом ребенок, не располагающий необходимым речевым запасом, оказывается в особенно большом затруднении. В беседе, где педагог стремится приноровиться к его речевым возможностям,

выясняется, что ребенок может понять речь только в тех пределах, в каких он активно ею пользуется.

Таким образом, несоответствие между активной и пассивной речью слабослышащего ребенка, которое иногда служит поводом для ошибочного предположения сенсорной афазии, является лишь кажущимся. По существу, недостаточное понимание этими детьми речи есть проявление общего недоразвития речи, возникающего в результате неполного ее восприятия с помощью слуха [44].

На основании анализа научно-методической литературы по проблеме исследования можно сделать следующие **выводы по 1 главе**:

1. К категории слабослышащих относятся дети, у которых ограничены возможности восприятия речи на слух. Ограничение может быть различным: от восприятия шепотной речи до резкого снижения слуха на восприятие речи.

2. Владение средствами всех языковых систем (фонематической, лексической, морфологической, синтаксической) обеспечивает способность свободно и выразительно строить высказывание.

3. При условии сохранного слуха у детей формируется речь, развивается мышление и общее психическое развитие.

4. При нарушении слуха в раннем возрасте на развитие ребенка будут оказывать влияние такие факторы как: степень нарушения слуха, уровень развития речи на момент потери слуха, индивидуальные особенности ребенка, своевременная диагностика и медицинское сопровождение, а также обучение в специально организованных условиях.

5. При слабом слуховом восприятии оказывается невозможным достаточное накопление словарного запаса и овладение грамматическим строем языка.

6. Частая ошибка слабослышащих – это неправильное окончание слов.

7. У слабослышащих детей обнаруживается своеобразный импрессивный аграмматизм.

8. Несоответствие между активной и пассивной речью слабослышащего ребенка, которое иногда служит поводом для ошибочного предположения сенсорной афазии, является лишь кажущимся. По существу недостаточное понимание этими детьми речи есть проявление общего недоразвития речи, возникающего в результате неполного ее восприятия с помощью слуха.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация исследования

Обследование проводилось в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Екатеринбургская школа-интернат №13», в период с 1.09. 2016 по 30.09. 2016. В констатирующем эксперименте участвовало 20 слабослышащих обучающихся 5 класса в возрасте от 12-14 лет. С односторонней и двухсторонней нейросенсорной тугоухостью от первой до четвертой степени потери слуха. Все школьники владеют и воспринимают разговорную речь в разной степени. Данная группа обучается по адаптированной общеобразовательной программе для слабослышащих с тяжелыми нарушениями речи (второго отделения).

При проведении обследования слуха были использованы материалы Л. В. Неймана [42]. Для обследования лексико-грамматической стороны речи использовали методику Г. А. Волковой [12].

Целью данного исследования явилось изучение состояния слуха и лексико- грамматической стороны речи у слабослышащих школьников.

Обследование началось с изучения медицинской и педагогической документации. После этого проводилось педагогическое обследование слуха. Обследование лексико-грамматической стороны речи которое включало: исследование понимания речи, активного словаря, грамматического строя и связной речи. Подбор заданий осуществлялся с учетом возраста обучающихся и программы обучения. Результаты обследования детей отмечались в протоколе эксперимента. См. в Приложении 2. При оценке результатов, адаптировали балльный показатель и вывели шкалу в баллах от 1 до 5.

2.2. Методика и результаты исследования

Обследование слабослышащих школьников включало:

1) Педагогическое исследование слуха. Расстояние, с индивидуальными слуховыми аппаратами (ИСА) на котором воспринимается речевой материал голосом разговорной громкости и шепотная речь на оба уха. Исследование проводилось на материале списка слов Неймана Л. В. с максимального расстояния за экраном, в случае невозможности восприятия со предъявления, расстояние сокращалось.

Для оценки результатов использовали шкалу в баллах:

5 баллов – расстояние, на котором воспринимается речевой материал более 8 метров;

4 балла – расстояние, на котором воспринимается речевой материал 6-7,9 метра;

3 балла – расстояние, на котором воспринимается речевой материал 4-5,9 метра;

2 балла – расстояние, на котором воспринимается речевой материал 2-3,9 метра;

1 балл – расстояние, на котором воспринимается речевой материал 0-1,9 метра.

Количественный и качественный анализ результатов показал, что со слуховыми аппаратами исследуемые в среднем слышат на расстоянии от 3 до 6 метров, голосом разговорной громкости. Такого расстояния вполне достаточно для восприятия информации на уроках и в жизни. У школьников с более сохранным слухом, расстояние большее. Шепотную речь школьники воспринимают в среднем на расстоянии 2-3 метра. Данный параметр развит у слабослышащих школьников. Средний балл слуха с использованием звукоусиливающей аппаратурой составил 3,1 балла. Полученные результаты представлены в Таблице №1.

Результаты исследования слуха с ИСА на материале слов

Имя обучающегося	Восприятие речи разговорной громкости с ИСА	Восприятие шепотной речи с ИСА	Средний балл
Александр Д.	5	3	4,0
Александр В.	4	2	3,0
Алексей О.	5	4	4,5
Алина В.	5	4	4,5
Алтан Т.	3	1	2,0
Анастасия С.	3	1	2,0
Анастасия В.	3	1	2,0
Вероника К.	4	1	2,5
Галина Д.	4	1	2,5
Дарья И.	4	4	4,0
Дарья Г.	4	1	2,5
Екатерина И.	4	4	4,0
Елена Г.	4	2	3,0
Ирина В.	4	4	4,0
Ксения О.	3	1	2,0
Михаил М.	2	1	1,5
Никита Ч.	5	3	4,0
Никита П.	4	4	4,0
Слава В.	4	1	2,5
Эрнест К.	5	5	5,0

2) Обследование понимания речи включало: обследование понимания номинативной стороны речи, грамматических форм. Исследование восприятия и понимания предложений, проводилось с использованием специально подобранных фраз, за экраном. Фразы имели бытовой характер, включали темы о школе, доме, семье, интересах школьников. Всё что они слышат и может им пригодиться в жизни, а также новые и незнакомые фразы.

См. в Приложении 1.

Для оценки результатов использовали шкалу в баллах:

5 баллов – правильно воспринимает речевой материал – воспроизводит предложения, выполняет инструкции, понимает и отвечает на вопросы; воспринимает основное содержание текста с первого предъявления.

4 балла – воспринимает речевой материал; содержание текста со второго предъявления.

3 балла – воспринимает речевой материал с незначительными ошибками в грамматическом оформлении и в плане содержания; воспринимает основное содержание текста со второго предъявления.

2 балла – воспринимает речевой материал с частыми ошибками; воспринимает основное содержание текста с развернутой помощью педагога.

1 балл – не воспринимает речевой материал, задания не выполняет; основное содержание текста не воспринимает даже с развернутой помощью учителя.

Качественный и количественный анализ результатов показал, что восприятие и воспроизведения фраз обиходно-разговорного характера у исследуемых на уровне от 3 до 5 баллов. Исследуемые с меньшим нарушением слуха, воспринимали фразу с первого, реже со второго предъявления. Школьники со средней степенью потери слуха воспринимали фразу с первого, второго, реже с третьего предъявления. У исследуемых с минимальным слухом фраза воспринималась по частям со второго, третьего предъявления, без экрана. Основными ошибками были: неправильное окончание слов, пропуски или перестановки, замена слов близкими по звучанию с искажением смысла и др.

Номинативная речь сформирована на среднем уровне у всех школьников исследуемой группы. Количественный и качественный анализ показал, что понимание предложений сформировано у 50% обследованных, у остальных возникали ошибки в понимании инверсионных конструкций, при просьбе ответить на вопрос «Кто приехал?», если «Петю встретил Миша», отвечали: «Миша приехал». Понимание грамматических форм сформировано недостаточно. Проба на понимание рода прилагательных вызвало много ошибок. В задании предлагали закончить фразу и показать картину, некоторые обследованные отвечали: «На картинке красное шар», «На картинке красный яблоко», «На картинке красный морковки» и др.

Результаты обследования понимания речи

Имя обучающегося	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Средний балл
Александр Д.	4	2	3	4	3	3	3	2	3	2	3	2,7
Александр В.	5	5	5	4	5	5	5	5	3	3	4	4,3
Алексей О.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,7
Алина В.	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4,6
Алтан Т.	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3,8
Анастасия С.	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4,0
Анастасия В.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3,7
Вероника К.	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3,6
Галина Д.	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3,8
Дарья И.	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	3,2
Дарья Г.	4	4	4	3	4	3	4	4	2	2	3	3,3
Екатерина И.	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,8
Елена Г.	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4,1
Ирина В.	5	4	4	4	5	5	5	3	5	4	5	4,4
Ксения О.	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2,9
Михаил М.	4	4	3	4	4	3	2	3	2	2	3	3,0
Никита Ч.	4	5	5	4	4	5	5	3	4	4	4	4,2
Никита П.	5	5	5	4	5	5	5	3	4	4	4	4,2
Станислав В.	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4,5
Эрнест К.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4,9

Понимание префиксальных глагольных форм вызвало затруднение у Александра Д., Алтана Т., Никиты П., при просьбе показать, где девочка

выливает воду, показала картинку, где она выливает воду, они получили 2 балла за выполнение этого задания.

Таким образом, у школьников исследуемой группы имеются нарушения в понимании речи. Средний балл 3,9 балла. Полученные результаты представлены в Таблице №2.

3) Обследование активного словаря включало: обследование слов, обозначающих предметы, признаки предметов, действия, синонимы и др.

См. в Приложении 1.

Для оценки результатов использовали шкалу в баллах:

5 баллов – правильное выполнение задания с первого предъявления.

4 балла – правильное выполнение задания с первого предъявления в пределах 70%, наличие самокоррекции при допуске ошибок.

3 балла – правильное выполнение задания в пределах 50%, после стимулирующей помощи.

2 балла – правильное выполнение задания в пределах 25%, после стимулирующей помощи.

1 балл – не выполняет задание совсем.

Качественный и количественный анализ результатов показал, что у 100% имеются нарушения. В задании на называние детенышей животных использовали уменьшительно-ласкательную форму или неправильно употребляли. Например: коза – козленочек, медведь – медвеженки. В назывании признаков предмета не могли подобрать признак предмета к словам туча и часы. При просьбе назвать «Кто косой, слабый трусливый» ребенок ответил «Поросенок». В назывании действий людей переходит, отходит, подходит, были непонимания обследованными действий. Некоторые не могли последовательно разложить картинки со временами года, в основном путали местами весну и осень. С заданием на называние противоположных значений были ошибки: «старший – молодой, мелкий», «светлый – не светлый» и т. д. Задания на подбор синонимов и однокоренных слов вызвало множество затруднений и непониманий у обследованных.

Средний балл 3,4 балла. Полученные результаты представлены в Таблице №3.

Таблица №3.

Результаты обследования активного словаря

Имя обучающегося	номер задания							средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	
Александр Д.	3	2	3	4	3	2	3	2,9
Александр В.	4	5	4	3	4	4	5	4,1
Алексей О.	5	4	5	5	5	4	4	4,6
Алина В.	5	4	4	4	5	4	4	4,3
Алтан Т.	3	2	4	3	4	2	3	3,0
Анастасия С.	3	2	4	3	3	4	3	3,1
Анастасия В.	3	3	2	3	2	2	1	2,3
Вероника К.	3	3	2	5	3	4	3	3,3
Галина Д.	3	2	3	3	4	3	3	3,0
Дарья И.	3	2	3	4	3	3	4	3,1
Дарья Г.	3	4	3	3	3	4	3	3,3
Екатерина И.	4	5	3	4	5	4	4	4,1
Елена Г.	4	3	4	4	3	4	4	3,7
Ирина В.	3	4	3	3	3	3	3	3,1
Ксения О.	2	3	3	2	2	3	3	2,6
Михаил М.	3	4	3	2	2	3	2	2,7
Никита Ч.	3	4	3	4	4	3	3	3,4
Никита П.	3	5	4	3	4	3	4	3,7
Станислав В.	3	4	4	4	3	4	4	3,7
Эрнест К.	5	4	5	4	4	4	4	4,3

4) Обследование грамматического строя включало: составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, составление предложений по опорным словам, пересказ текста, рассказ из собственного опыта, словоизменение, словообразование и др. См. в Приложении 1.

Для оценки результатов использовали шкалу в баллах:

5 баллов – правильное выполнение задания с первого предъявления.

4 балла – правильное выполнение задания с первого предъявления в пределах 70%, наличие самокоррекции при допуске ошибок.

3 балла – правильное выполнение задания в пределах 50%, после стимулирующей помощи.

2 балла – правильное выполнение задания в пределах 25%, после стимулирующей помощи.

1 балл – не выполняет задание совсем.

Таблица №4.

Результаты обследования грамматического строя речи

Имя обучающегося	номер задания								средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Александр Д.	2	2	2	3	2	2	1	2	2,0
Александр В.	3	4	3	2	3	2	3	3	2,9
Алексей О.	4	3	4	4	4	3	3	3	3,5
Алина В.	4	3	4	4	3	4	4	2	3,5
Алтан Т.	2	3	2	3	2	2	2	3	2,4
Анастасия С.	3	2	2	3	3	2	2	3	2,5
Анастасия В.	3	3	2	2	2	1	1	2	1,9
Вероника К.	3	2	2	3	1	2	2	3	2,3
Галина Д.	2	1	2	2	1	1	2	3	1,8
Дарья И.	2	2	2	3	3	1	2	2	2,1
Дарья Г.	3	2	2	1	2	1	2	2	1,9
Екатерина И.	4	3	3	3	4	3	3	3	3,3
Елена Г.	4	3	4	4	3	4	4	4	3,8
Ирина В.	3	4	3	3	3	3	3	3	3,1
Ксения О.	2	3	3	2	2	3	3	3	2,6
Михаил М.	3	4	3	2	2	3	2	3	2,8
Никита Ч.	3	4	3	4	4	3	3	3	3,4
Никита П.	3	5	4	3	4	3	4	3	3,6
Станислав В.	3	4	4	4	3	4	4	3	3,6
Эрнест К.	5	4	5	4	4	4	4	4	4,3

Количественный и качественный анализ показал, что связная речь сформирована на низком уровне у 100% обследованных. Чаще используют простые предложения, в самостоятельной речи употребляют простые предлоги. Составляют рассказы и пересказы с наводящими вопросами, теряя смысл изложения. Особенные трудности возникают при выполнении упражнений на исследование навыков словоизменения и словообразования.

Например, при образовании форм родительного падежа множественного числа существительных. Задают вопросы: «Чего много в лесу?», школьники отвечают «Грибов, деревья, звери». На вопрос «Чего много в этой комнате?», Михаил М. ответил: «Картинок, стулов, книжек». В употребление предлогов, допускали ошибки: «Откуда ты достал карандаш?», ответил: «От стола». При образовании уменьшительной формы существительного отвечали: «Дерево – деревнено, ухо – ухочко, птица – птицачка». Больше всего затруднений вызвало задание на образование сложных слов. Обучающиеся не образовывали новые слова, а называли чем или как это делают. Например: «Сено косит – трактор».

Средний балл 2,9 балла. Полученные результаты представлены в Таблице №4.

2.3. Анализ результатов исследования

У исследуемой группы слабослышащих школьников анамнез отягощен наследственными факторами. Перенесенными в раннем детстве вирусными и инфекционными заболеваниями, отитами. В результате приведших к снижению слуха. Не всегда родители замечали, что у детей снижен слух и обращались за помощью к специалистам в более поздние сроки. Тем самым, был выпущен благоприятный период для коррекции слуха.

Школьники исследуемой группы имели нарушения слуха различной степени тяжести. Педагогическое исследование слуха показало, что с индивидуальными слуховыми аппаратами процент слуха повышается до 80-100%, что в свою очередь говорит об эффективности работы слуховых аппаратов и максимальной коррекции слуха слабослышащих.

В результате диагностики можно увидеть, что исследуемые с меньшим нарушением слуха, воспринимали фразу с первого, реже со второго предъявления. Школьники со средней степенью потери слуха воспринимали

фразу с первого, второго, реже с третьего предъявления. У исследуемых с минимальным слухом фраза воспринималась по частям со второго, третьего предъявления, без экрана. Основными ошибками были: неправильное окончание слов, пропуски или перестановки, замена слов близкими по звучанию с искажением смысла и др.

Номинативная речь слабослышащих сформирована на среднем уровне. Возникали ошибки в понимании инверсионных конструкций, грамматических форм, рода прилагательных, префиксальных глагольных форм.

В активном словаре использовали уменьшительно-ласкательную форму слов, при назывании детёнышей животных В назывании признаков предмета не могли подобрать признак предмета, противоположное значение слов В назывании действий были непонимания. Некоторые не могли последовательно разложить картинки со временами года. Задания на подбор синонимов и однокоренных слов вызвало множество затруднений.

В собственной речи чаще используют простые распространенные предложения с простыми предлогами. Составляют рассказы и пересказы с наводящими вопросами, теряя смысл изложения. Особенные трудности возникают при выполнении упражнений на исследование навыков словоизменения и словообразования, употреблении предлогов, образовании уменьшительной формы существительного отвечали. Больше всего затруднений вызвало задание на образование сложных слов.

Исходя из полученных балльных показателей, можем составить дальнейшую коррекционную работу и выделить две группы детей для проведения обучающего эксперимента, с учетом всех особенностей школьников данной группы.

Наилучшие показатели от 3,6 до 4,6 балла, наблюдаются у Александра В., Алексея О., Алины В., Екатерины И., Елены Г., Ирины В., Никиты Ч., Никиты П., Славы В., Эрнеста К., что составило 50% обследованных с

высоким показателем данной группы. Эта группа школьников будет относиться к контрольной.

У 50% слабослышащих школьников средний балл составил от 2,5 до 3,1 баллов у Александра Д., Алтана Т., Анастасии С., Анастасии В., Вероники К., Галины Д., Дарьи И., Дарья Г., Ксении О., Михаила М. указывают на низкий показатель развития слуха и речи. Данная группа детей будет участвовать в обучающем эксперименте. Полученные результаты представлены в Таблице №5.

Таблица №5.

**Сопоставительный анализ результатов констатирующего
эксперимента**

Имя обучающегося	Педагогическое исследование слуха с ИСА	Понимание речи	Активный словарь	Грамматический строй речи	Общий балл
Александр Д.	4,0	2,7	2,9	2,0	2,9
Александр В.	3,0	4,3	4,1	2,9	3,6
Алексей О.	4,5	4,7	4,6	3,5	4,3
Алина В.	4,5	4,6	4,3	3,5	4,2
Алтан Т.	2,0	3,8	3,0	2,4	2,8
Анастасия С.	2,0	4,0	3,1	2,5	2,9
Анастасия В.	2,0	3,7	2,3	1,9	2,5
Вероника К.	2,5	3,6	3,3	2,3	2,9
Галина Д.	2,5	3,8	3,0	1,8	2,8
Дарья И.	4,0	3,2	3,1	2,1	3,1
Дарья Г.	2,5	3,3	3,3	1,9	2,8
Екатерина И.	4,0	4,8	4,1	3,3	4,1
Елена Г.	3,0	4,1	3,7	3,8	3,7
Ирина В.	4,0	4,4	3,1	3,1	3,7
Ксения О.	2,0	2,9	2,6	2,6	2,5
Михаил М.	1,5	3,0	2,7	2,8	2,5
Никита Ч.	4,0	4,2	3,4	3,4	3,8
Никита П.	4,0	4,2	3,7	3,6	3,9
Станислав В.	2,5	4,5	3,7	3,6	3,6
Эрнест К.	5,0	4,9	4,3	4,3	4,6

ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ПОНИМАНИЕМ И УПОТРЕБЛЕНИЕМ В РЕЧИ ПРОСТЫХ И СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Анализ научно-методической литературы по проблеме

Развитие слухового восприятия слабослышащих учащихся – очень необходимая и актуальная задача современной школы, так как от ее решения в существенной мере зависит эффективность их обучения и воспитания, социальная реабилитация. В школе для слабослышащих учащихся работа по развитию слухового восприятия проводится по двум направлениям:

- 1) школьники учатся воспринимать на слух речь;
- 2) неречевые звучания, разные шумы.

Осуществляют эту работу учителя, воспитатели и другие работники школы, а также родители при оказании им школой методической помощи [2].

Основной целью является формирование навыков, способных служить прочной основой слухозрительной базы совершенствования всех сторон устной речи слабослышащих, в том числе навыков ее восприятия. При достижении этой цели станет возможным более полное преодоление последствий тугоухости, что, в свою очередь, будет способствовать социальной реабилитации слабослышащих.

Развитие слухового восприятия речи происходит при реализации слуховых резервов обучающихся. О развитии речевого слуха можно судить по увеличению уровня разборчивости речи, другими словами умения обучающихся правильно воспринимать на слух предъявляемый речевой материал (фразы, слова), и увеличению оптимального для восприятия речи на слух расстояния [53].

Основная задача сурдопедагогов – достижение высокого уровня разборчивости речи, развитие оптимального расстояния с использованием индивидуальных слуховых аппаратов и без них, необходимого для свободного восприятия устной речи, общения с окружающими. Одним из признаков развития речевого слуха является постепенно формирующееся умение ребенка воспринимать все более сложный по объему, по смыслу речевой материал в разных условиях: при естественном звучании речи разговорной громкости и шепотом, а затем - в записи, в подсказывающей ситуации и вне ситуации, в условиях изоляции от шумов и приближающихся к естественным. Об уровне развития речевого слуха говорит и уменьшение количества предъявлений конкретной речевой единицы, необходимого для правильного восприятия слабослышащими и другое [53].

Формирование этих умений зависит от различного состояния слуха и уровня речевого развития, а также от других индивидуальных особенностей. В ходе специальной коррекционной работы по развитию слуха слабослышащий школьник должен научиться воспринимать на слух образец речи педагога и по подражанию, воспроизвести его правильно. При этом обучающемуся необходимо на основе слуха научиться самоконтролю за собственным произношением. Основной задачей работы по развитию восприятия речи на слух является формирование умений и навыков воспринимать речевой материал, как с помощью звукоусиливающей аппаратуры разного типа, так и без нее. А также на основе развивающейся слуховой функции у обучающихся формируются стойкие навыки слухозрительного восприятия устной речи окружающих, оказывая положительное воздействие на их речевое развитие. Повышается качество произносительной стороны устной речи, которая становится у слабослышащих значительно более внятной и выразительной. В результате ребенок может достаточно свободно общаться с окружающими при помощи устной речи. Все это позитивно воздействует на формирование его личности [53].

Работа по развитию слухового восприятия осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса (на специальных занятиях, общеобразовательных уроках), а также во внеурочное и внешкольное время, в том числе в период пребывания школьника в семье.

В ходе обучения обязательны специальные ежедневные упражнения в слуховом восприятии речевого материала. Они планируются педагогами и проводятся не только на специальных занятиях по развитию восприятия речи на слух, но и на общеобразовательных уроках, во время воспитательной работы, в режимные моменты, на прогулке и на занятиях с родителями.

Только систематическая работа по развитию восприятия речи на слух всего коллектива педагогов и семьи приведет к осуществлению поставленных задач.

Занятия по развитию слухового восприятия устной речи проводятся для всех учеников независимо от индивидуальных особенностей, интеллекта, года обучения в школе, успеваемости, происхождения. Время на занятия определяется учебным планом и делится поровну между учениками класса.

Методические приемы и виды работы по развитию слухового восприятия варьируются в зависимости от степени и характера поражения слуха, индивидуальных особенностей школьников [24].

Работа по развитию восприятия речи на слух планируются всеми учителями и воспитателями на учебную четверть и на каждое занятие, урок. Учителя-дефектологи, проводящие специальные занятия по развитию речевого слуха, планируют также работу на неделю.

Специальная работа по развитию слухового восприятия проводится на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произношения, групповых занятиях по развитию слухового восприятия речи.

Индивидуальные занятия проводятся с группой из 2-3 обучающихся, это способствует плодотворной реализации резервов слуха учащихся: устраняется ситуативность; на занятиях по слуховому восприятию для

тренировки слуха, подбирается более сложный речевой материал, чем на уроках. Имеется возможность до пяти – шести раз предъявить речевой стимул, что позволяет формировать фонематический слух. Дети упражняются в восприятии на слух со звукоусиливающей аппаратурой только индивидуального пользования, что формирует у них практические навыки восприятия речи окружающих в любых условиях [2].

Работа по развитию слуха слабослышащих проходит поэтапно с постепенным усложнением – от различения через опознание к распознаванию.

Предполагается, что этап различения со слабослышащими длится недолго. В это время слабоослышащие воспринимают на слух речевой материал, знакомый им по звучанию. Восприятие облегчается за счет использования наглядного выбора [29].

На этом предварительном этапе работы расстояние между педагогом и ребенком должно быть удобным для ученика.

Материал для обучения различению на слух подбирается на неделю, чтобы фразы, которые ученики уже научились различать, предлагать для более высокого уровня восприятия – опознания, на которое следует переходить как можно быстрее.

Предложенный для опознания материал, далее переходит в более “высокую” категорию – после каждого занятия какая-то его часть должна перейти в материал для распознавания. Такое перемещение материала показывает продвижение ребенка, развитие его слухо-речевых способностей.

По мере того, как ученики начинают уверенно не только различать, но и опознавать на слух слова, словосочетания и фразы, педагог приступает к целенаправленному обучению – распознаванию на слух незнакомого по звучанию речевого материала. Данный способ предъявления материала в школе для слабослышащих является основным, вот поэтому с этого времени весь новый речевой материал, включая тексты, предлагается слабослышащими детям сразу только на слух. В случае затруднения

восприятие на слух нового материала происходит при активной помощи учителя [2].

Занятия проводятся небольшими группами. При правильной их организации повышается эффективность работы по развитию речевого слуха, так как:

1) увеличивается время тренировки в восприятии речи на слух для каждого ученика: оно удваивается, утраивается, в соответствии с количеством учащихся в группе;

2) дети упражняются в восприятии речи разных дикторов;

3) активизируется мыслительная деятельность учащихся в связи с тем, что в ходе занятия от них требуется самостоятельное составление устных инструкций, вопросов, обращенных к товарищам. На этих занятиях дети учатся анализировать услышанное.

На таких занятиях у детей воспитывается чувство взаимопомощи, желание помочь своему товарищу [31].

Особенности развития слухового восприятия слабослышащих старшеклассников:

- максимально эффективное использование слуха для усвоения основных школьных знаний, учебной терминологии;
- большой объем текстов по сравнению с младшей и средней школой;
- усложненный речевой материал;
- предъявление речевого материала на более дальнем расстоянии;
- меньшее количество времени на индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения (из которых половина времени уделяется развитию слухового восприятия);

индивидуальные занятия проводятся небольшими группами из 2-3 человек [30]. Работа над пониманием и употреблением в речи простых и сложных предложений проводилась на подгрупповых занятиях. Данный коррекционный курс в школе для слабослышащих называется: «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны устной речи»,

сокращенно РСВ и ПСУР. Данный курс проходит в тесной связи с изучением всех общеобразовательных предметов.

Развитие слухового восприятия и обучение произношению осуществляется с учетом степени снижения слуха, навыков слухового восприятия, состояния устной речи, познавательных процессов, индивидуальных особенностей учащихся.

Основными целями данного курса 5 классе являются:

1) Создание условий для формирования навыков восприятия речи на слух с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них на оптимальном расстоянии в относительной изоляции от шума; использование слуха в процессе формирования и коррекции произношения; самоконтроля за речью.

2) Создание условий для формирования у учащихся достаточно внятной выразительной речи с соблюдением словесного ударения, правильной интонации, слитности.

3) Создание условий для совершенствования у учащейся умений воспринимать на слух и понимать обращенную речь, использовать ее для общения и познания окружающего мира [47].

Исходя из целей выделяются задачи обучения:

Образовательные:

Обучение произношению:

1. Правильное выделение синтагм при помощи дыхательных пауз в самостоятельной речи.

2. Соблюдение логического ударения в диалоге.

3. Закрепление правильного произношения в словах и фразах согласных звуков: [с-ш], [з-ж], [ц-ч]; [б-п], [д-т], [г-к], [з-с], [ж-ш], [в-ф]; твердых–мягких; [ц-с], [ч-ш].

4. Соблюдение в речи правильного произношения следующих звукосочетаний тс=ц, дс=ц.

Развитие слухового восприятия:

1. Формирование умения воспринимать на слух в условиях ситуации и вне ее знакомые по значению слова, словосочетания и фразы, связанные с учебной деятельностью учащихся, речевой материал общедоступно-разговорного характера.

2. Обучение восприятию на слух текстов 15-20 предложений.

3. Формирование умения воспринимать на слух шепотную речь на материале текстов и речевом материале общеобразовательных уроков [47].

Коррекционно-развивающие:

1. Коррекция и развитие произвольного внимания и его переключаемости.

2. Коррекция и развитие произвольного запоминания и воспроизведения.

3. Коррекция и развитие зрительного восприятия.

4. Коррекция и развитие мыслительных процессов (анализа, синтеза, сравнения, обобщения).

5. Формирование, коррекция и развитие словесно-логического мышления [47].

Воспитательные:

1. Совершенствование навыков самоконтроля и взаимоконтроля за речью.

2. Формирование положительной мотивации к общению устной речью через воспитание нравственно-этических норм речевого поведения;

3. Стимулирование интереса к использованию слуховых аппаратов и воспитание умения правильно эксплуатировать их;

4. Формирование представления о социально-культурном назначении слуха и речи [47].

Основным способом восприятия речевого материала на занятиях по развитию слухового восприятия являлся слуховой. На занятиях использовался аналитико-синтетический метод, который предусматривает восприятие в ходе слуховой тренировки не только целостных речевых

единиц, но и в случае необходимости анализа материала на уровне слов, отдельных слогов, звуков, составляющих воспринимаемую на слух единицу. Методические приемы, используемые в ходе индивидуальной работы, также успешно применялись и на фронтальных занятиях. В ходе работы учащиеся учатся выполнять поручения, отвечать на вопросы, воспринимать на слух тексты, вопросы и задания к ним, писать слуховые диктанты [34].

3.2. Организация и содержание работы над пониманием и употреблением в речи простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников

Обучающий эксперимент проводился в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №13», реализующая основные адаптированные общеобразовательные программы, в период с 1.10. 2016 по 30.04. 2017. В констатирующем эксперименте участвовало 10 слабослышащих обучающихся 5 класса в возрасте от 12-14 лет. Данная группа школьников обучается по адаптированной общеобразовательной программе для слабослышащих с тяжелыми нарушениями речи (второго отделения).

Коррекционная работа проводилась на основе методик И. Г. Багровой, Н. Ф. Слезиной, А. Г. Зикеева, Е. П. Кузьмичевой, Н. И. Матвеевой, Л. П. Назаровой, Ф. Ф Рау и др.

Перед началом коррекционной работы был составлен план коррекционной работы.

План коррекционной работы:

1. Занятия с учителем по развитию слухового восприятия и произносительной стороны речи (логопедом)
 - Дифференциация звуков
 - Активизация и обогащение словаря

- Коррекция грамматической стороны речи
- Коррекция дисграфии и дислексии
- Развитие слухового восприятия (увеличение расстояния на котором воспринимается материал, развитие восприятия шепотной речи, восприятия фраз обиходно-разговорного характера, восприятия текстов художественного и программного содержания).

3. Занятия с психологом (дефектологом) для развития памяти, мышления

4. Воспитательная работа

- Посещение кружков
- Речевое общение со сверстниками
- Участие в проектной деятельности и выступление с результатами работы

- Самоконтроль за произношением

- Чтение книг для расширения кругозора

- Посещение различных мероприятия и т.д.

5. Родителям

- Создавать слухо-речевую среду дома

- Формировать самоконтроль за речью

- Расширять кругозор ребенка

Исходя из результатов исследования, развитие лексико-грамматической стороны речи слабослышащих проводилось по нескольким направлениям:

- лексико-семантический уровень (слово);

- синтаксический уровень (словосочетания и предложения)

- уровень текста.

Для развития лексической стороны речи использовали упражнения *лексико-семантического уровня*.

Для уточнения значения слов использовали наглядные приемы с использованием предметов или картинок, изображений. Показывали учебные

фильмы или презентации по теме. Создавали наглядные ситуации, инсценировки. Например: Мальчик вышел из класса.

Также в работе использовали вербальные приемы расширения лексической стороны речи. Подбирали синонимы, антонимы, перефразировали слова или словосочетания, доступными лексико-грамматическим средствами для школьников. Например: гостеприимный – любит принимать гостей и угощать их, радушный.

Подбирали определения к словам, использовали толковые словари С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова и др.

Проводили морфологический анализ структуры слова. Например: ледоход – лёд ходит, мышеловка – мышь ловить.

Подбирали слова к родовому понятию видовых. Например: водные богатства – это рыба.

Использовали негативные определения. Например: беспорядок – нет порядка. Тавтологические толкования (кожаная куртка – куртка, сшитая из кожи).

Делали опору на контекст – незнакомое слово помещалось в контекст и школьники сами пытались определить значение слова.

Синтаксический уровень. В работе использовали упражнения на употребление в речи диалогических форм. Повторяли реплики учителя: «Повтори, что я сказала», «Повтори, что сказал Ваня». Повторение того, что было сказано вчера «Что сказала мама, папа?», «Что ответила Маша?». Запоминали и повторяли то, что будет сказано: «Запомни, о чем завтра будет говорить сестра?», «Запомни свой ответ». Создавали словесные ситуации для побуждения учащихся к высказыванию: «Где сегодня Таня?». Придумывали реплики к определенной ситуации: «К тебе подошел человек и спросил, как пройти до метро? Что ты ответишь?».

Для развития лексики и формирования грамматических форм речи использовали описательно-повествовательную речь с помощью приемов: подбор изображений к тексту или подбор предложений к изображению,

самостоятельное составление предложений и вопросов по картинкам, описание картин с изображением помещений и пейзажей без лиц, сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам. Составляли рассказы по серии картинок и возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки.

На *уровне текста* формировали сознательность чтения и вырабатывали активное отношение обучающихся к читаемому тексту.

Занятие по слуховому восприятию на материале текстов включало следующие этапы:

- организация начала занятия;
- формирование произносительных навыков;
- восприятие обиходно-разговорных фраз;
- выяснение понимания содержания текста;
- восприятие текста по предложениям (на первом занятии – по порядку, на втором – вразброс);
- ответы на вопросы по содержанию в хронологической последовательности;
- пересказ;
- творческое задание;
- восприятие шепотной речи;
- подведение итогов занятия.

Ключевым моментом в нашей работы, была взаимосвязь подобранного материала с материалом общеобразовательных уроков, а также воспитательной работы.

Каждую неделю проводился опрос учителей класса и воспитателя о предстоящих темах уроков, воспитательных моментах. Была заведена тетрадь взаимодействия педагогов класса. Исходя из этого, нами подбирался речевой материал, тесты по теме недели.

Например, на одной из недель исследования, школьники с воспитателем поехали в цирк, и мы подобрали текст по данной теме для нашего занятия. По данной теме мы рассмотрим наш эксперимент.

Занятия проводились подгруппой из трех человек по 40 минут два раза в неделю.

На занятии обучающиеся рассаживались на оптимальном для каждого, рабочем расстоянии, когда они могли воспринимать информацию и воспроизводить её.

Коррекционная работа была организована с учетом степени нарушенного слуха, учитывались произносительные возможности каждого ребенка. Наиболее низкий балльный показатель был у Михаила М., Ксении О., Анастасии С. поскольку им требовалась коррекция в большей степени, рассмотрим работу с ними.

Первый этап занятия – формирование произносительных навыков.

Цель данного этапа автоматизация правильного произношение звука. Закрепление навыка нотирования предложений. Формирование самоконтроля и взаимоконтроля за речью.

На данном этапе обучающиеся вспоминают правильную артикуляцию звука, произносят звук изолированно, в слогах, в словах, закрепляют в чистоговорках. Воспринимают материал на слух, педагог говорит за экраном, а затем воспроизводят и отвечают на поставленные вопросы, правильно произнося автоматизируемый звук.

Используются упражнения:

Ше-ше –шесть

Ши -шин –горошин

Шесть горошин

В двух стручках шесть горошин.

у - Сколько горошин в стручках?

В двух стручках шесть горошин.

Затем заданные предложения нотируются т.е. расставляются ударения, правила орфоэпии, паузы, слитность. После чего обучающиеся проводят взаимопроверку и комментируют ошибки. На протяжении всего занятия дети следят за произношением.

В ходе занятий не все могли контролировать свое произношение, требовался контроль со стороны педагогов. Некоторые дети замечали ошибки товарищей и исправляли их. При нотировании текстов были ошибки в ударении, соблюдались не все правила орфоэпии. У некоторых обучающихся была не интонированная речь.

Следующим этапом работы было – восприятие разговорно-обиходных фраз.

В начале занятия проводился «разогрев», в этот момент ребенку предлагается вразбивку опознавать речевой материал, знакомый по звучанию. Затем проводилось распознавание на слух, если возникали затруднения, то оставалось время для проработки не воспринятого материала. На следующем уроке нераспознанную речевую единицу, необходимо снова предъявить для распознавания. Если педагог запланировал работу с текстом, это не означает, что на занятии он сразу предлагает ученику текст на слух. Сначала школьник должен послушать несколько фраз, «близких» к содержанию запланированного текста, а затем «далеких» от него. Затем должно прозвучать несколько фраз из совершенно разных тем, и только после этого начинается работа с текстом, которая продолжается не менее двух занятий.

Полезно, как показывает опыт, в работе по восприятию на слух речевого материала обозначить четкую последовательность.

1. В случае если ребенок с первого предъявления не услышал фразу (слово, словосочетание), педагог должен повторить этот материал, каждый раз спрашивая у ребенка, что он услышал. Количество повторов зависит от реакции ребенка. При использовании индивидуального аппарата необходимо облегчить ребенку условия восприятия — приблизиться к нему или увеличить громкость голоса.

2. Если после этого данная речевая единица на слух не узнана, следует предъявить ее слухо-зрительно, а затем снова на слух, попросив ребенка повторить ее;

3. В том случае, если через некоторое время эта же фраза (слово), вновь не услышана ребенком среди предлагаемого на слух запланированного материала, следует вернуться к п.2, а затем предложить этот материал для различения на слух.

Примерные фразы, используемые в 5 классе:

1. Если хорошо заниматься, будешь лучше слышать и говорить.
2. Ученики 5 класса написали сочинение о своем летнем отдыхе.
3. В начале учебного года была холодная и пасмурная погода.
4. Перед уроком в слуховом кабинете надо настроить аппараты.
5. Мои одноклассники быстро и хорошо выполняют задания учителя.
6. После 6 урока мы идем в интернат, а потом в столовую на обед.
7. В выходные дни мы гуляем в парке, ходим в театр и кино.
8. В холодную погоду надо теплее одеваться, чтобы не заболеть.
9. Какой урок для тебя самый сложный? Почему?
10. В сентябре и октябре погода теплее, чем в ноябре.
11. Чтобы написать изложение, сначала прочитай рассказ и составь план.
12. Что должен делать дежурный в столовой и классе?
13. Не надо опаздывать на уроки, потому что может быть трудная тема.
14. После уроков и слуховой работы ребята выходят на прогулку.
15. Чтобы встать вовремя, вечером включи будильник.
16. Сколько тебе лет? Назови дату рождения: день, месяц и год.
17. Второй осенний месяц называется октябрь, а первый - ...?
18. В нашем классе 8 человек: 7 мальчиков и 1 девочка.
19. После уроков я занимаюсь в группе или иду на кружок.
20. Начало первого урока - в 8 часов 20 минут, а второго – в 9:20.
21. Назови своих соседей по парте и по комнате.

22. Сейчас идет 3 осенний месяц, который называется ноябрь.
23. Юрий Гагарин – это первый человек, который полетел в космос.
24. На каком транспорте ты добираешься до школы?
25. Комнатные цветы нужно поливать 2 раза в неделю теплой водой
26. Ребята ходят в школу, чтобы получать новые знания.
27. Занятия спортом укрепляют здоровье и улучшают настроение.
28. Назови своих одноклассников.
29. Чтобы настроить интернет, надо вызвать мастера.
30. При делении с остатком надо сделать проверку.
31. Какие каникулы закончились?
32. После уроков уходят домой только те ребята, которые из Екатеринбурга.
33. Как нужно вести себя в театре, музее или кино?
34. Первый морозный зимний месяц – это декабрь.
35. Птичка с красной грудкой и черной шапочкой на голове называется?
36. В декабре мы готовимся к празднику, который называется Новый год.
37. В пятницу какой урок последний?
38. Первый снег выпадает в конце ноября.
39. В какой день недели у вас есть урок истории?
40. Зимой нужно делать кормушки для зимующих птиц.
41. Зима бывает разная: то морозная с ветром и снегом, то тёплая и солнечная.
42. Сравни погоду сегодня и вчера.
43. Какой урок первый в понедельник?
44. 23 февраля – это День защитника Отечества.
45. На уроке математики ученики решают задачи, примеры и уравнения.
46. В какие игры можно играть на зимней прогулке?
47. Назови виды транспорта.

48. Как ты добираться до школы? На каком транспорте?

49. Павел Петрович Бажов написал много волшебных сказов.

50. Прибираясь дома, нужно убрать вещи, вытереть пыль и помыть пол.

На одном занятии берутся 2-3 фразы, из них одна новая для восприятия.

На данном этапе у детей наблюдались нарушения в окончании фраз, недостаточно воспринимался конец фразы или переставлялись части сложных предложений.

Только после «разминки» переходили к следующему этапу работы – выяснение понимания содержания текста.

Цель работы: развитие словесно-логического мышления (анализ, синтез, установление связей, формулирование вводов). Восприятие вопросов и ответы на них.

Обучающимся зачитывался текст за экраном один раз, затем задавались вопросы: о ком?, о чем текст?. Если учащиеся не могут ответить и не восприняли текст, то он читается заново за экраном, после третье прочтение без экрана.

Текст «В цирке»

1. Огромное здание цирка наполнилось народом.
2. Ребята сели на свои места и стали рассматривать арену.
3. Вдруг послышалась барабанная дробь.
4. На арене появился дрессировщик с медведями.
5. Медведи ходили по канату, качались на качелях, катались на велосипедах.
6. Потом выступали собачки.
7. Они прыгали, играли в футбол.
8. А самая храбрая собачка прыгнула с парашютом.
9. Еще выступали жонглёры.
10. После жонглеров на арене цирка появились клоуны.
11. Они показывали смешные сценки.
12. Ребята весело смеялись над клоунами.

13.А самым последним номером был «Шар смелости».

14.Отважные мотоциклисты с большой скоростью мчались внутри громадного шара.

15.На этом представление закончилось, и было жалко уходить из цирка.

Чаще всего обучающиеся называли о ком текст, но были затруднения, о чем он. Недостаточно воспринимали действия людей, происходящие события.

Далее этапы зависели от занятия. На первом занятии по тексту проводилось восприятие предложений по порядку. А на втором занятии восприятие предложений в разброс.

Цель данного этапа: развивать слуховое внимание, кратковременную и долговременную память.

Учащимся давалась инструкция: послушай предложение и повтори. Предложение зачитывалось за экраном. Требовалось дословное повторение предложения. Если обучающийся ошибался, то его могли поправить одноклассники или обучающийся просил повторить предложение. Дети внимательно слушали друг друга, пытаясь вести диалог самостоятельно.

Следующий этап работы – ответы на вопросы по содержанию в хронологической последовательности.

Основная цель: развитие словесно-логического мышления (анализ, синтез, установление связей, формулирование вводов). Восприятие вопросов и ответы на них.

Примерные вопросы:

- Как автор начинает рассказ?
- Какие номера были в представлении?
- Чем заканчивается рассказ?
- Как бы вы назвали текст?

На данном этапе составляется или вспоминается план рассказа, придумывается название рассказа.

План

- 1) Перед представлением.
- 2) Выступление артистов.
- 3) Впечатление от представления.

На данном этапе обучающиеся уже более уверенно отвечали на вопросы, но для составления плана требовалась помощь педагога.

Далее обучающиеся были готовы к пересказу текста. На данном этапе педагог еще раз зачитывал текст и каждый из учеников пересказывал его.

Целью было закрепление навыка точного воспроизведения текста. Формирование в речи речевых норм.

На первом занятии текст пересказывался неуверенно, были ошибки и перестановки частей текста или слов. На втором занятии дети более уверенно рассказывали текст и допускали меньше ошибок.

Следующий этап занятия – творческое задание по содержанию или теме текста.

Цель: обучать творческому осмысливанию текста. Развитие словесно-логического мышления. Восприятие вопросов и ответы на них.

Обучающиеся или педагог задают вопросы и отвечают на них. Должна создаваться беседа по теме.

Вопросы типа:

А вы любите ли она ходить в цирк?

Как часто вы бывает в цирке?

Чье выступление в цирке вам нравится больше всего?

Спроси у одноклассника, какой номер ему запомнился в цирке?

На этом этапе дети вступают в коммуникацию, активно обсуждают тему, делятся с друг другом личным опытом и впечатлениями. Тем самым воспринимая и понимая речь своих одноклассников.

Заключительный этап занятия – восприятие шепотной речи.

Цель: развитие шепотной речи. Восприятие фраз и словосочетаний из текста.

Проводится на отработанном на занятии материале – шепотом. Можно использовать слова, фразы, предложения по обрабатываемому тексту.

Фразы: жонглёры, клоун, футбол, арена, шар, барабанная дробь, храбрая собачка, еще выступали жонглёры.

Чтобы обучающимся было интересно на занятиях, и работа по слуховому восприятию была разнонаправленной, также проводились занятия по теме и восприятию речевого материала уроков.

Задачами данного занятия являлись:

- закрепление навыка диалогической речи;
- создание речевых ситуаций для продуцирования речи;
- развитие слухового восприятия на заданном речевом материале;
- совершенствование произносительных навыков;
- обучение рассуждать на заданную тему.

Занятие по теме содержало следующую структуру:

- организация начала занятия;
- восприятие обиходно-разговорных фраз;
- восприятие речевого материала по теме:

На данном этапе педагог произносит предложения вопросительного или повествовательного содержания за экраном.

Например (фрагмент занятия):

- Чай – это горячий напиток.
- Ты любишь чай?
- Перед тем как приступить к чаепитию, нужно накрыть стол скатертью и поставить чайный сервиз. Повтори.
- Что нужно сделать потом?
- Нужно согреть воду в электрическом чайнике. После этого залить чай кипятком.

- что такое кипятилок?
- Пригласи меня на чаепитие.
- Предложи мне торт.
- Какое варенье ты любишь?
- Варенье из яблок – это какое варенье?

Из вишни-, малины-, сливы-, абрикосов-...

Таким образом, обучающийся слушая учителя, строит с ним диалог.

-восприятие слов и словосочетаний без индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры;

- подведение итогов занятия.

Занятие по речевому материалу общеобразовательных уроков.

Основные задачи:

- создавать условий для восприятия речевого материала с голоса разных людей, как в ситуации непосредственного общения, так и в специально организованных речевых ситуациях;

- учить слушать собственную речь и речь товарищей;

- обучать восприятию на слух речевого материала сложного по содержанию, включающего незнакомые по смыслу слова и выражения, требующие использования слуховой догадки;

- закреплять произносительные навыки, речевые конструкции и нормы;

- расширять кратковременную и долговременную память на материале фраз, диалогов;

- развивать словесно-логическое мышление на материале текста;

- воспитывать положительную мотивацию к ношению ИСА.

Занятие содержало следующую структуру:

- организация начала занятия;

- формирование произносительных навыков;

- восприятие обиходно-разговорных фраз;

- коррекция лексико-грамматической стороны речи.

Фрагмент занятия:

- Послушай внимательно и ответь, из какого произведения я это прочитала?

«Вижу самого хозяина – человека лет пятидесяти, свежего и бодрого, и его длинный зеленый сюртук с тремя медалями.

Через несколько лет зритель постарел. На его лице были глубокие морщины»

- На каком уроке ты это слышал?

«Клетка – это целая биологическая система»

Далее используются задания: повтори, скажи по другому, я начну, а ты закончи. Материал подбирается во взаимодействии с учителями предметниками и основной образовательной программой, т.е. то, что проходят на общеобразовательных уроках.

- восприятие речевого материала уроков;
- восприятие речевого материала без ИСА, восприятие шепотной речи;
- подведение итогов занятия.

Все упражнения увлекали учащихся, делали занятие интересными. В результате проведенной работы мы сделали вывод, что данный вид работы полезен и результативен, у детей произошло повышение слухового восприятия как разговорной, так и шепотной речи, речевой активности.

3.2. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

По результатам коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие две группы школьников контрольная и экспериментальная. Для оценки результатов были взяты несколько параметров: обследование понимания речи, активного словаря, грамматического строя речи.

Обследование понимания речи показало, что у обучающихся контрольной группы бальный показатель остался на прежнем уровне 4,5 балла. Экспериментальная группа повысила показатель на 0,5 балла. Наилучший показатель у Александра Д. бальный показатель вырос на 0,9 балла, чуть меньше у Вероники К., Дарьи И., Дарьи Г., Ксении О. бальный показатель увеличился на 0,7 балла. У экспериментальной группы повысились баллы номинативной стороны речи. Обучающиеся стали лучше различать слова близкие по звучанию, правильно подбирать признаки предметов, пространственные наречия стали более понятными для них.

Школьники стали лучше воспринимать сложные для восприятия слова (дуб, стол).

Для оценки понимания и употребления в речи простых и сложных предложений мы провели контрольный срез знаний на материале фраз обиходно-разговорного характера, которые отрабатывали в течении коррекционной работы.

Обучающиеся стали воспринимать и воспроизводить больше сложных предложений. Стали следить за собственным произношением, а также за произношением одноклассников. Научились контролировать друг друга. Стали лучше соблюдать некоторые правила орфоэпии, словесное и логическое ударение в словах.

Средний балл экспериментальной группы вырос от 3,5 балла до 4 баллов. Результаты представлены в Таблице №6.

Обследование словаря показало, что у обучающихся контрольной группы бальный показатель повысился на 0,2 балла. Экспериментальная группа повысила показатель на 0,5 балла. Наилучший показатель у Анастасии В. бальный показатель вырос на 1 балл, у Алтана Т. Бальный показатель вырос на 0,9 балла, у Анастасии С. бальный показатель увеличился на 0,8 балла.

Школьники стали правильно называть детенышей животных, не используя уменьшительно-ласкательную форму слов.

Результаты обследования понимания речи

Экспериментальная группа												
Имя обучающегося	номер задания											Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Александр Д.	4	3	4	4	4	4	3	5	5	3	4	3,6
Алтан Т.	4	5	5	4	5	4	4	5	3	5	4	4,0
Анастасия С.	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4	4,2
Анастасия В.	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4,2
Вероника К.	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	4,3
Галина Д.	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4,2
Дарья И.	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	3,9
Дарья Г.	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4,0
Ксения О.	5	4	4	5	3	5	3	3	5	3	2	3,6
Михаил М.	5	4	5	4	4	5	3	3	3	3	3	3,6
Контрольная группа												
Александр В.	5	5	5	4	5	5	5	5	3	3	4	4,3
Алексей О.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,7
Алина В.	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4,6
Екатерина И.	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,8
Елена Г.	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4,1
Ирина В.	5	4	4	4	5	5	5	3	5	4	5	4,4
Никита Ч.	4	5	5	4	4	5	5	3	4	4	4	4,2
Никита П.	5	5	5	4	5	5	5	3	4	4	4	4,2
Станислав В.	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4,5
Эрнест К.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4,9

Стали называть признаки предмета отвечая на вопросы. Более точно называли профессии людей, действия людей (переходит, отходит, подходит), называние противоположных значений слов. Времена года стали доступнее обучающимся.

Таблица №7.

Результаты обследования активного словаря

Экспериментальная группа								
	номер задания							
Имя обучающегося	1	2	3	4	5	6	7	средний балл
Александр Д.	3	4	3	4	3	3	3	3,3
Алтан Т.	3	4	4	5	4	3	4	3,9
Анастасия С.	4	4	4	3	5	4	3	3,9
Анастасия В.	3	5	3	3	3	3	3	3,3
Вероника К.	4	3	3	5	3	4	3	3,6
Галина Д.	4	3	4	3	4	3	3	3,4
Дарья И.	3	3	4	4	3	3	4	3,4
Дарья Г.	4	4	3	3	3	4	3	3,4
Ксения О.	4	3	4	3	2	3	3	3,1
Михаил М.	4	4	3	3	3	3	2	3,1
Контрольная группа								
	номер задания							
Имя обучающегося	1	2	3	4	5	6	7	средний балл
Александр В.	4	5	4	3	4	4	5	4,1
Алексей О.	5	4	5	5	5	4	4	4,6
Алина В.	5	5	4	4	5	4	4	4,4
Екатерина И.	4	5	4	5	5	4	4	4,4
Елена Г.	4	4	4	4	4	5	4	4,1
Ирина В.	4	4	3	4	3	3	3	3,4
Никита Ч.	3	4	3	4	4	3	3	3,4
Никита П.	3	5	4	4	4	3	4	3,9
Станислав В.	3	4	4	4	4	4	4	3,9
Эрнест К.	5	4	5	4	4	4	4	4,3

Задания на подбор синонимов и однокоренных слов вызвали затруднения, но были относительно понятны.

Средний балл экспериментальной группы вырос от 2,9 балла до 3,4 балла. Результаты представлены в Таблице №7.

Таблица №8.

Результаты обследования грамматического строя речи

Экспериментальная группа									
	номер задания								средний балл
Имя обучающегося	1	2	3	4	5	6	7	8	
Александр Д.	4	5	4	3	3	3	3	3	3,5
Алтан Т.	3	3	3	4	3	4	3	4	3,4
Анастасия С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
Анастасия В.	3	3	3	3	2	3	3	4	3,0
Вероника К.	3	2	2	3	3	2	2	3	2,5
Галина Д.	3	2	2	3	4	4	2	4	3,0
Дарья И.	3	2	2	3	3	3	2	2	2,5
Дарья Г.	3	2	2	4	2	3	2	4	2,8
Ксения О.	3	3	3	2	2	3	3	4	2,9
Михаил М.	3	4	3	2	2	3	2	3	2,8
Контрольная группа									
	номер задания								средний балл
Имя обучающегося	1	2	3	4	5	6	7	8	
Александр В.	3	4	3	3	3	3	3	3	3,1
Алексей О.	4	3	4	4	4	3	3	3	3,5
Алина В.	4	3	4	4	4	4	4	5	4,0
Екатерина И.	4	3	3	3	4	4	3	3	3,4
Елена Г.	4	3	5	4	3	4	4	4	3,9
Ирина В.	4	4	3	3	3	3	3	3	3,3
Никита Ч.	3	5	3	4	4	3	3	3	3,5
Никита П.	3	5	4	3	4	3	4	5	3,9
Станислав В.	3	4	4	4	3	4	4	3	3,6
Эрнест К.	5	4	5	5	4	4	4	4	4,4

Обследование грамматического строя речи показало, что у обучающихся контрольной группы балльный показатель повысился на 0,2 балла. Экспериментальная группа повысила показатель на 0,7 балла. Наилучший показатель у Галины Д. балльный показатель вырос на 1,2 балла, у Анастасии В. балльный показатель вырос на 1,1 балла, у Алтана Т. балльный показатель увеличился на 1 балл.

Школьники стали использовать в своей речи простые распространённые предложения с предлогами, однородными членами предложений. Некоторые обучающиеся пробовали составлять сложные предложения при пересказе, рассказе, старались передать главную мысль текста. Меньше трудностей возникало при выполнении упражнений на исследование навыков словоизменения и словообразования. Например, при образовании форм родительного падежа множественного числа существительных. Задают вопросы: «Чего много в лесу?», школьники отвечали «Грибов, деревьев, зверей». Больше всего затруднений вызвало задание на образование сложных слов. Обучающиеся не образовывали новые слова, а называли чем или как это делают. Например: «Сено косит – трактор».

Средний балл экспериментальной группы вырос от 2,2 балла до 2,9 балла. Результаты представлены в Таблице №9.

В результате можно сделать вывод, что номинативная речь слабослышащих сформирована на среднем уровне. В результате работы удалось уменьшить ошибки в понимании инверсионных конструкций, грамматических форм, рода прилагательных, префиксальных глагольных форм.

В активном словаре уменьшились ошибки в уменьшительно-ласкательной форме слов, при назывании детёнышей животных. В назывании признаков предмета больше подобрали признаки предмета, противоположное значение слов. Школьники могли последовательно разложить картинки со временами года. Задания на подбор синонимов и однокоренных слов вызвало меньше затруднений.

В собственной речи стали чаще использовать простые распространённые предложения с предлогами, однородными членами предложений.

Таблица №10.

Результаты контрольного эксперимента

Экспериментальная группа				
Имя обучающегося	Понимание речи	Активный словарь	Грамматический строй речи	Средний балл
Александр Д.	3,6	3,3	3,5	3,5
Алтан Т.	4	3,9	3,4	3,8
Анастасия С.	4,2	3,9	3	3,7
Анастасия В.	4,2	3,3	3	3,5
Вероника К.	4,3	3,6	2,5	3,5
Галина Д.	4,2	3,4	3	3,5
Дарья И.	3,9	3,4	2,5	3,3
Дарья Г.	4	3,4	2,8	3,4
Ксения О.	3,6	3,1	2,9	3,2
Михаил М.	3,6	3,1	2,8	3,2
Контрольная группа				
Александр В.	4,3	4,1	3,1	3,8
Алексей О.	4,7	4,6	3,5	4,3
Алина В.	4,6	4,4	4	4,3
Екатерина И.	4,8	4,4	3,4	4,2
Елена Г.	4,1	4,1	3,9	4,0
Ирина В.	4,4	3,4	3,3	3,7
Никита Ч.	4,2	3,4	3,5	3,7
Никита П.	4,2	3,9	3,9	4,0
Станислав В.	4,5	3,9	3,6	4,0
Эрнест К.	4,9	4,3	4,4	4,5

Стали самостоятельно составлять сложные предложения. Результаты представлены в Таблице №10.

Таким образом, общий результат показывает, что показатели экспериментальной группы выросли на 0,7 балла. Наилучший результат у Алтана Т., Анастасии В. бальный показатель вырос на 1 балл, у Анастасии С.

на 0,8 балла, Галины Д., Ксении О., Михаила М. на 0,7 балла, у Александра Д., Вероники К. на 0,6 балла.

Таблица №11.

Сопоставительный анализ результатов эксперимента

Экспериментальная группа		
Имя обучающегося	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Александр Д.	2,9	3,5
Алтан Т.	2,8	3,8
Анастасия С.	2,9	3,7
Анастасия В.	2,5	3,5
Вероника К.	2,9	3,5
Галина Д.	2,8	3,5
Дарья И.	3,1	3,3
Дарья Г.	3,9	4,0
Ксения О.	2,5	3,2
Михаил М.	2,5	3,2
Контрольная группа		
Александр В.	3,6	3,8
Алексей О.	4,3	4,3
Алина В.	4,2	4,3
Екатерина И.	4,1	4,2
Елена Г.	3,7	4,0
Ирина В.	3,7	3,7
Никита Ч.	3,8	3,8
Никита П.	3,9	4,0
Станислав В.	3,6	4,0
Эрнест К.	4,6	4,7

Меньше всего балльный показатель вырос у Дарьи И. на 0,2 балла и Дарьи Г на 0,1 балла, это связано с частыми болезнями и пропусками занятий. Средний балл вырос от 2,8 до 4 баллов. Контрольная группа показала результат 0,4 балла, наибольший результат у Станислава В. 0,4 балла, Елена Г. 0,3 балла и Александра В. 0,2 балла. Низкие результаты у

Алины В., Екатерины И., Никиты П., Эрнеста К. 0,1 балла. Не изменились показатели у Алексея О., Ирины В., Никиты Ч. Средний балл вырос от 3,5 до 3,9 балла. Результаты представлены в Таблице №11.

Таким образом, экспериментальная группа показала результат на 0,1 балл выше, чем контрольная группа. По результатам представлен график, см. рис. 1. Тем самым мы можем говорить об эффективности проведённой коррекционной работы, а также о достижении поставленных целей и задач.

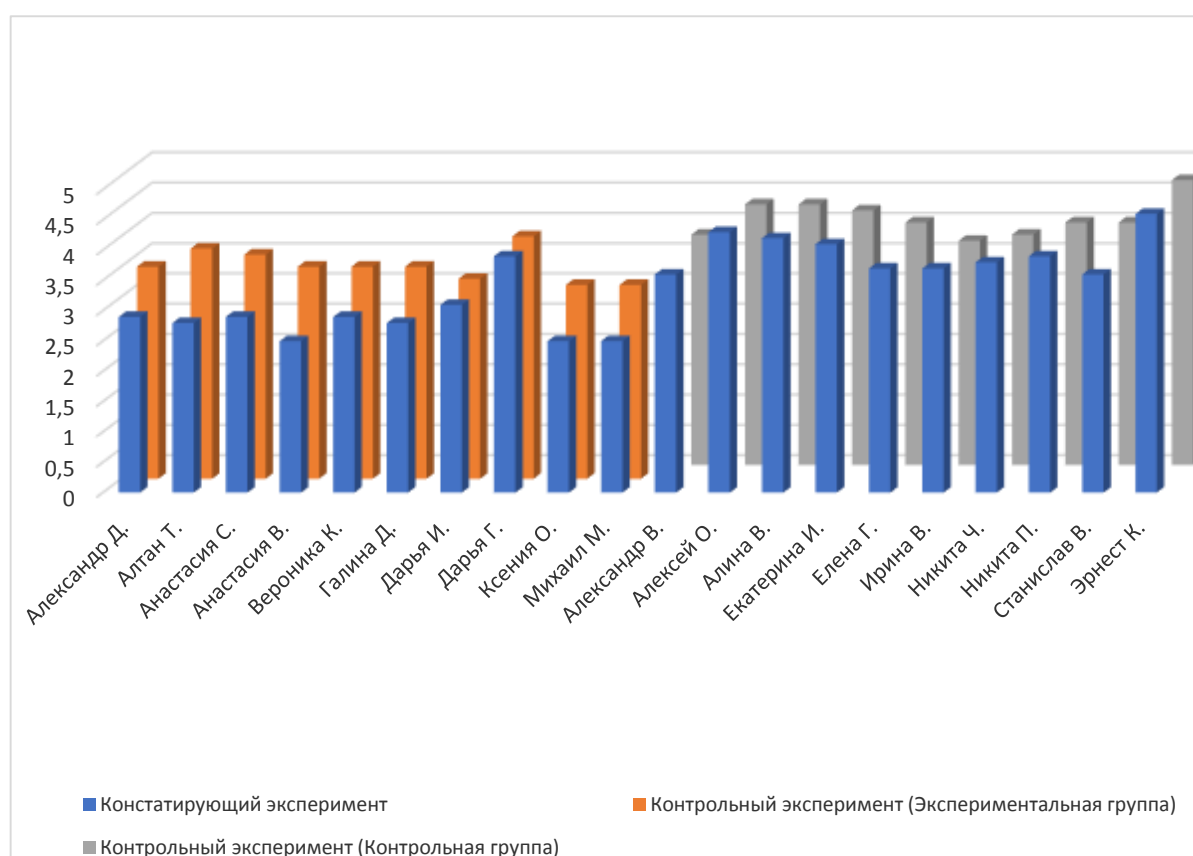


рис.1. Сопоставительный анализ результатов эксперимента

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одна из важнейших задач в методике развития речи в школе для слабослышащих является, обучение восприятию, пониманию и воспроизведению речевых сообщений [20].

С умением адекватно воспринимать и осмысливать полученную информацию в большой степени связана успеваемость школьников. Усвоение знаний по всем школьным предметам во многом зависит от понимания объяснений учителя и материалов школьных учебников. Для этого школьнику необходим достаточный уровень владения навыками понимания и воспроизведения устных предложений и текстов.

Актуальность нашего исследования обусловлена спецификой работы, длительностью коррекции и распространенностью дефекта.

Изучая данную тему, обращались к работам известных сурдопедагогов, логопедов, психологов, лингвистов: Т. В. Ахутиной, И. Г. Багровой, В. И. Бельтюкова, Р. М. Боскис, А. И. Гвоздева, Е. П. Кузьмичевой, А. Р. Лурия, Л. П. Назаровой, Л. В. Нейман, Ф. Ф. Рау, Н. А. Хомского и др. специалистов.

С целью выявления особенностей понимания и употребления речи простых и сложных предложений, было проведено обследование детей, проходившее в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Екатеринбургская школа-интернат №13», в период с 1.09. 2016 по 30.09.2016. В констатирующем эксперименте участвовало 20 слабослышащих обучающихся 5 класса в возрасте от 12-14 лет. С односторонней и двухсторонней нейросенсорной тугоухостью от первой до четвертой степени потери слуха. Все школьники владеют и воспринимают разговорную речь в разной степени. Данная группа обучается по адаптированной общеобразовательной программе для слабослышащих с тяжелыми нарушениями речи (второго отделения).

При проведении обследования слуха были использованы материалы Л. В. Неймана. Для обследования лексико-грамматической стороны речи использовали учебно-методическое пособие Г. А. Волковой.

Целью данного исследования явилось изучение состояния слуха и лексико-грамматической стороны речи у слабослышащих школьников.

Обследование началось с изучения медицинской и педагогической документации. После этого проводилось педагогическое обследование слуха. Обследование лексико-грамматической стороны речи которое включало: исследование понимания речи, активного словаря, грамматического строя и связной речи. Подбор заданий осуществлялся с учетом возраста обучающихся и программы обучения.

В результате обследования нами были сделаны выводы. Школьники допускали ошибки в окончание слов, пропуски или перестановки, замены слов близкими по звучанию с искажением смысла и др.

Номинативная речь слабослышащих была сформирована на среднем уровне. Возникали ошибки в понимании инверсионных конструкций, грамматических форм, рода прилагательных, префиксальных глагольных форм.

В активном словаре использовали уменьшительно-ласкательную форму слов, при назывании детёнышей животных В назывании признаков предмета не могли подобрать признак предмета, противоположное значение слов В назывании действий были непонимания. Некоторые не могли последовательно разложить картинки со временами года. Задания на подбор синонимов и однокоренных слов вызвало множество затруднений.

В собственной речи чаще использовали простые распространенные предложения с простыми предлогами. Составляли рассказы и пересказы с наводящими вопросами, теряя смысл изложения. Особенные трудности возникали при выполнении упражнений на исследование навыков словоизменения и словообразования, употреблении предлогов, образовании

уменьшительной формы существительного. Больше всего затруднений вызвало задание на образование сложных слов.

Исходя из полученных балльных показателей, можем составить дальнейшую коррекционную работу и выделили две группы детей для проведения обучающего эксперимента, с учетом всех особенностей школьников данной группы.

В результате можно сделать вывод, что номинативная речь слабослышащих сформирована на среднем уровне. В результате работы удалось уменьшить ошибки в понимании инверсионных конструкций, грамматических форм, рода прилагательных, префиксальных глагольных форм.

Спецификой работы являлось проведение занятий в системе с использованием материала и тем общеобразовательных уроков.

Применение предложенных приёмов работы позволило школьникам с первых дней пребывания в школе включиться в работу, значительно повысило интерес к занятиям и общеобразовательным урокам, при закреплении изученного материала. Всё это положительно повлияло на процесс развития слуха и речи у слабослышащих школьников.

В результате проведенной работы выявилось, что школьники экспериментальной группы повысили показатель на 0,7 балла, а у детей контрольной группы балльный показатель повысился на 0,4 балла.

В активном словаре уменьшились ошибки в уменьшительно-ласкательной форме слов, при назывании детёнышей животных. В назывании признаков предмета больше подобрали признаки предмета, противоположное значение слов. Школьники могли последовательно разложить картинки со временами года. Задания на подбор синонимов и однокоренных слов вызвало меньше затруднений.

В собственной речи стали чаще использовать простые распространённые предложения с предлогами, однородными членами предложений. Стали самостоятельно составлять сложные предложения.

Таким образом, в ходе работы была достигнута цель – исследовали особенности и провести коррекционную работу над пониманием простых и сложных предложений в процессе слухового восприятия у слабослышащих школьников, а также определили её эффективность.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / Л. В. Андреева; под науч. ред. Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 576 с.
2. Багрова, И. Г. Развитие речевого слуха слабослышащих школьников [Текст] / И. Г. Багрова. – М. : ЦБНТИ речного транспорта, 1993. – 136 с.
3. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] : учеб. для студ. дефектолог. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2013. – 400 с.
4. Белая, Н. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения слабослышащих дошкольников [Текст] / Н. А. Белая // Дефектология. – 2016. – № 4. – С. 78-87.
5. Белущенко, В. А. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха [Текст] : Методическое пособие для учителя-дефектолога / В. А. Белущенко ; под ред. О. А. Красильниковой. – СПб. : КАРО, 2006. – 112 с.
6. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с.
7. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.
8. Вакуленко, Л. С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / М. Е. Вакуленко. – СПб. : «Детство-пресс», 2012. – 128 с.
9. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
10. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ Астрель, Хранитель, 2006. – 141с.

11. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
12. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями [Текст] / Г. А. Волкова. – М. : Детство-пресс, 2011. – 144 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : ООО «Детство Пресс», 2007. – 480 с.
14. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика [Текст] : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Голович. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
15. Головчиц, Л. А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития [Текст] / Л. А. Голович // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 27-33.
16. Денисова, И. А. Дифференцированный подход в формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / И. А. Денисова / Череповецкий гос. ун-т. – Череповец, 2012. – 304 с.
17. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : Сборник игр для педагогов и родителей / под ред. Л. А. Головчиц. – М. : ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. – 160 с.
18. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Под ред. Т. О. Епифанцевой. Ростов н/д. : Феникс, 2007. – 486с.
19. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ [Текст] / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 170 с.
20. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2000. – 199 с.

21. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебное пособие для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 383 с.
22. Зыкова, Т. С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
23. Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению, произношению [Текст] / под ред. К. Г. Коровина. – М. : Просвещение, 2005. – 160 с.
24. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей [Текст] / К. В. Комаров. – М. : 000 «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.
25. Коноваленко, В. В. Автоматизация свистящих звуков С, Съ, З, Зь, Ц у детей. Дидактический материал для логопедов. Альбом 1 [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Издательство ГНОМ, 2013. – 80 с.
26. Коноваленко, В. В. Автоматизация сонорных звуков Л, Ль у детей. Дидактический материал для логопедов. Альбом 3 [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Издательство ГНОМ, 2013. – 56 с.
27. Коноваленко, В. В. Автоматизация сонорных звуков Р, Рь у детей. Дидактический материал для логопедов. Альбом 4 [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Издательство ГНОМ, 2013. – 56 с.
28. Коноваленко, В. В. Автоматизация шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ у детей. Дидактический материал для логопедов. Альбом 2 [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко – М. : Издательство ГНОМ, 2015. – 56 с.
29. Коровин, К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе [Текст] / К. Г. Коровин // Дефектология : научно-методический журнал. – 2002. – №3. – С. 21-25.
30. Королевская, Т. К. Общая характеристика речевого материала, используемого на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия у слабослышащих детей [Текст] / Т. К. Королевская // Дефектология : научно-методический журнал. – 2003. – №6. – С. 32-40.

31. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида [Текст] : пособие для учителя: в 2 ч.: ч. 1 / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. – М. : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 154 с.
32. Красильникова, О. А. Младшие слабослышащие школьники как читатели [Текст] / О. А. Красильникова // Дефектология. – 2005. № 2. – С. 9-18.
33. Красильникова, О. А. Эффективность результатов обучения слабослышащих детей в условиях новой педагогической системы литературного развития [Текст] / О. А. Красильникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. № 88. – С. 16-23.
34. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: 1-12 классы [Текст] : Пособие для учителя / Е. П. Кузьмичева. – М. : Просвещение, 1991. – 160с.
35. Кузьмичева, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников [Текст] : метод. пособие / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина, О. В. Шевцова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
36. Куликовская, Т. А. Говорим и играем. Картотека упражнений и игр, текстов для автоматизации звуков [Текст] / Т. А. Куликовская – СПб. : ООО «Детство Пресс», 2013. – 128 с.
37. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : метод. пос. для учителя / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2002. – 472 с.
38. Любимов, М. Л. Особенности восприятия и воспроизведения текста слабослышащими школьниками [Текст] : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.10 / М. Л. Любимов / Моск. гор. псих-пед. ун-т. – Москва, 2003. – 135 с.

39. Микшина, Е. П. Методика формирования и развития устной речи [Текст] : Практикум для подготовки специалистов по коррекции слуха и речи / Е. П. Микшина. – СПб. : Изд-во РГПУ Союз, 2001. – 159 с.
40. Миронова, Э. В. О книге «Устное слово» [Текст] / Э. В. Миронова, Н. Д. Шматко, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 82-86.
41. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
42. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; под ред. В.И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 244 с.
43. Основы теории и практики логопедии [Текст] : учебное пособие / ред. Р. Е. Левина . – репр. воспроизведение изд. – М. : Альянс, 2013. – 367 с.
44. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида [Текст] : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика» / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 655 с.
45. Пенин, Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [Текст] : учебное пособие / под ред. Г. Н. Пенина и доц. З. А. Пономаревой. – СПб. : КАРО, 2006. – 496 с.
46. Пономарева, З. А. Традиции и новации в воспитании детей с нарушениями слуха [Текст] / З. А. Пономарева // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции : сб. ст.: в 2 ч. / гл. ред. В. З. Кантор. – СПб., 2003. – Ч. 2. – С. 317-325.

47. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида, 1-е и 2-е отделение [Текст] / сост. К. Г. Коровин. – М. : Просвещение, 2003. – 430 с.
48. Развитие слуха у неслышащих детей [Текст] : История. Методы. Возможности : пер. с нем. / сост. Л. Н. Родченко, Н. М. Назарова. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 224 с.
49. Рау, Ф. Ф. Устное слово [Текст] : методическое пособие / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Советский спорт, 2004. – 120 с.
50. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. – М. : Владос, 2000. – 292 с.
51. Соловьева, Т. А. К проблеме оценки результатов развития способности к продуктивному общению как особой образовательной потребности интегрированных учащихся с нарушением слуха [Текст] / Т. А. Соловьева // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 69-78.
52. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
53. Сурдопедагогика [Текст] : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
54. Теплоухова, И. А. Опыт вовлечения родителей дошкольников с нарушенным слухом в работу по развитию речи [Текст] / И. А. Теплоухова // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 50-54.
55. Федотова, А. Е. Из опыта работы по развитию слухового восприятия глухих детей младшего школьного возраста [Текст] / А. Е. Федотова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 6. – С. 37-40.
56. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.

57. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок [Текст] : лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
58. Черкасова, Е. Л. Стратегия логопедического воздействия при сочетании недоразвития речи и минимальных нарушений слуха у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Л. Черкасова // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 57-63.
59. Шаблыко, Е. И. Коррекция нарушений произношения сонорных звуков [Текст] : Пособие для логопедов ДООУ и школ, воспитателей и родителей. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 64 с.
60. Шаповал, И. А. Формирование учебно-познавательных действий слабослышащих школьников при изучении грамматики [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / И. А. Шаповал / Ин-т кор. пед. РАО. – Москва, 2000. – 371 с.
61. Шматко, Н. Д. Новое техническое решение в помощь детям с нарушенным слухом [Текст] / Н. Д. Шматко, С. А. Лузгин, Т. Б. Ясинская // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 90-92.

Диагностическая карта

ФИО			
Дата рождения			
Функциональное исследование слуха			
Название аппарата/серийный номер			
Результаты аудиометрического исследования			
Восприятие слов без ЗУА (м) Примерный список слов по Э.И. Леонгард: сын, мох, залп, борщ, план, рот, май, внук, метр, сом, масло, лампа; цапля, запах, аист, банка, театр, лопата, расческа, подушка, гранит, дедушка, ласточка, комната; яблоня, вилы, вафли, жаба, дата, елка, вечер, иней, бензин, борщ, берет, весло, офицер.	Правое ухо	Левое ухо	Шепотная речь
Восприятие слов с ИСА/КИ (м) Примерный список слов по Э.И. Леонгард: Ерш, лифт, сок, нос, март, путь, рост, бой, дым, двор, клетка, корень; дворец, петух, донор, жажда, еда, кресло, лотос, енот, звезда, трещина, зарево, хлебница; чтение, люстра, знамя, касса, люди, ива, ящик, ландыш, карман, конверт, заслон, балет,.	Разговорная громкость		Шепотная речь
Восприятие речи на слухозрительной основе (%) (на материале слов, предложений)			

Восприятие фраз обидно-разговорного характера (+ воспринято с 1 предъявления, ++ со 2, +++ с 3, -- не воспринято, даже отраженно-сопряженно)		
Фразы	Начало года	Конец года
После каникул я приехал в школу и встретился с ребятами.		
Я хорошо отдохнул, а теперь уду хорошо учиться.		
Я люблю лето, потому что тепло, много фруктов и ягод.		
После лета наступила осень.		
После уроков я иду на слуховую работу, кружок танцев и легкую атлетику.		
Сначала прочитай задание, а потом выполни упражнение.		
Я люблю читать книги о приключениях и фантастику.		
Я учу правило, чтобы писать без ошибок.		
Настя, занимается на кружке в швейной мастерской.		
Приставка-часть слова, которая стоит перед корнем.		
Утром люди говорят друг другу «доброе утро», а что говорят вечером?		
Что сказать если ты встретишь знакомого днем?		
В какой день недели у вас есть урок истории?		
Сравни погоду сегодня и вчера.		
Какой первый урок в понедельник?		
Назови виды транспорта?		
Как ты добираешься до школы? На каком транспорте?		
Начало первого урока - в 8 часов 20 минут, а второго – в 9:20.		
Назови своих соседей по парте и по комнате.		
При делении с остатком надо сделать проверку.		
На уроке математики ученики решают задачи, примеры и уравнения.		
Чтобы узнать значение слова, нужно заглянуть в словарь.		
Если ты заболел гриппом, то надо лежать дома и лечиться.		
Зимой ноги всегда нужно держать в тепле.		

Исследование речевой функции																															
Просодическая сторона речи																															
Голос																															
Темп																															
Интонация																															
Ударение (словесное и логическое)																															
Слитность (слов, фраз)																															
Общее впечатление о внятности речи																															
Звукопроизношение																															
																															Прим.
<p style="text-align: center;">Орфоэпия</p> <p>(0- навык отсутствует, 1-максимально развернутая помощь по типу совместных действий, 2-по аналогии, отраженная речь, 3-использование подсказывающего материала, надстрочные знаки, 4-организующая помощь педагога, сообщение темы, 5-стимулирующая помощь педагога, 6-самостоятельное применение навыка вне учебного кабинета).</p>																															
Безуд. «о»	Звонк. согл. на конце слов	Звонкий согл. перед глухим	Удвоенные согл.	-ого, -его	- тся, -тся	Сочет. предл. с сущ.	«и» после ш,ж,ц	сч, зч, жи как щ	с,з перед шипящ.	тс-дс как ц	мягк. согл. В конце	позиц. смягч																			

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

IX. Обследование понимания речи

Задание	
<p>1. понимание связной речи /см. составление рассказа по серии сюжетных картинок;</p> <p>2. понимание предложений /выполнение поручений, типа, "Возьми игрушку", "Подай, пожалуйста, книжку" и т.п.;</p> <p>3. понимание конструкций с различными падежными формами.</p> <p>Оборудование — три предмета: карандаш, ручка, тетрадь.</p> <p>Инструкция: "Покажи ручкой тетрадь". "Покажи карандашом ручку".</p> <p>Младшим школьникам можно предложить для сравнения две фразы: "Мальчик бежит за собакой". "Собака бежит за мальчиком".</p> <p>Одинаковы ли они?</p> <p>4. понимание предложных конструкций /с предлогами НА, В, ПОД, ЗА, НАД, ОКОЛО/.</p> <p>Инструкция: "Положи ручку на тетрадь", "...иод тетрадь", "... за тетрадь" и т.д.</p> <p>Можно использовать рисунки детей: "Нарисуй дерево около дома", "Нарисуй трубу на крыше дома".</p> <p>5. Дифференциация единственного и множествен-лого числа существительных. Предлагаются две картинки: карандаш —</p>	

<p>карандаши, стол — столы, книга — книги, окно — окна.</p> <p>6. Дифференциация глаголов с различными приставками.</p> <p>Предлагаются картинки: "Покажи, где мальчик вышел из дома, где перешел улицу, где вошел в дом" и т.д. Можно использовать картинки с самолетом /улетел, прилетел, вылетел, облетел/, с машиной /приехала, уехала, выехала и т.д./.</p> <p>7. дифференциация уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных.</p> <p>Используются предметные картинки и предлагается показать, где грибок, а где грибочек и т.д.</p> <p>8. Дифференциация мужского, женского, среднего рода прилагательных и существительных.</p> <p>"Покажи, где красный шарф, красная шапка, красное пальто? "</p> <p>9. Дифференциация мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.</p> <p>"Покажи, где Женя поймала рыбу, а где Женя поймал рыбу?"</p> <p>10. Дифференциация единственного и множественного числа существительных и глаголов.</p> <p>"Покажи, где сидит воробей, где сидят воробьи?"</p> <p>11. Понимание соотношения между членами предложения /на материале сюжетной картинки/.</p> <p>"Чем дедушка ловит рыбу?" "Кого ловит дедушка?" "Кто ловит</p>	
--	--

рыбу?"	
--------	--

Х. Обследование активного словаря

Задание																					
<p>Состояние предикативного словаря</p> <p>1. Назвать действие по предъявленному предмету. Предметные картинки.</p> <p>«Что делают ручкой?» - «Пишут».</p> <p>«Ножом?» .. - «Режут».</p> <p>Далее: ножницами стригут, ложкой едят, карандашом рисуют (пишут), кистью красят, топором рубят, пилой пилят, молотком забивают, щеткой чистят, иглой шьют и т. д.</p> <p>2. Сказать, кто как передвигается или в каком состоянии находится: щука плавает, ласточка — ..., кузнечик— .., змея—..., лошадка—..., собака—., корова-..., самолет — .., . Используются предметные картинки, на которых изображены соответствующие действия.</p> <p>Подобрать антонимы к следующим словам:</p> <table><tr><td>входит</td><td>—</td><td>...</td><td>закрывает</td><td>—</td></tr><tr><td>встает</td><td>—</td><td>...</td><td>поднимается</td><td>—</td></tr><tr><td>ползет</td><td>—</td><td>...</td><td>бежит</td><td>—</td></tr><tr><td>улетает</td><td>—</td><td>...</td><td>ложится</td><td>—</td></tr></table>	входит	—	...	закрывает	—	встает	—	...	поднимается	—	ползет	—	...	бежит	—	улетает	—	...	ложится	—	
входит	—	...	закрывает	—																	
встает	—	...	поднимается	—																	
ползет	—	...	бежит	—																	
улетает	—	...	ложится	—																	

плачет —

Состояние номинативного словаря.

3. Назвать предметные картинки по темам: игрушки, семья, посуда, мебель, одежда, обувь, части тела, животные, растения, люди разных профессий, картины природы, транспорт.

4. Назвать предметы по описанию:

«Как называется предмет, которым расчесывают волосы?»

«Как называется предмет, которым намыливают руки?»

«Как называется предмет, которым вытирают руки и лицо после умывания?»

«... предмет, которым рисуют красками?»

«... предмет, который лежит под головой, когда человек спит?»

«... предмет, которым вышивают?»

«... предмет, по которому смотрят фильмы и передачи?»

«... предмет, на котором любят качаться дети?» «... предмет, которым мальчики играют в футбол?» и т. д.

5 Подобрать родственные однокоренные слова к следующим словам: земля, лес, поле, вода, радость, след, скорость, зима и др.

Состояние атрибутивного словаря.

6. Подобрать определения к словам: туча, море, небо, город, дорога,

<p>травы, тигр, слон, зайчик, машина, ягода, окно, сад, компот, лимон, ножик и др.</p> <p>7. Подобрать антонимы к следующим словам: холодный, ловкий, ленивый, толстый, твердый, тупой, робкий, сухой, тесный, черный, кислый, высокий и т. д.</p> <p>Отметить: точность употребления слов, дать характеристику активного словаря: звукоподражания, лепетные слова. Наличие глаголов, наречий, прилагательных, местоимений, существительных исследуется в том случае, если ребенок выражает желание говорить по подражанию.</p>	
--	--

XI. Обследование грамматического строя

<i>Задание</i>	
<p>I. Исследование функции словоизменения.</p> <p>1. Изменение имён существительных по падежам.</p> <p>Материал: кукла</p> <p>Посмотри: «У меня есть кукла.</p> <p>У меня нет чего? (куклы)</p> <p>Я пою песенку, кому? (кукле)</p> <p>Я купаю кого? (куклу)</p>	

<p>Я люблю играть с кем? (куклой)</p> <p>Я мечтаю о чем? (о кукле)</p> <p>2. Преобразование имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное.</p> <p>Материал: предметные картинки. У взрослого с изображением одного предмета, у ребёнка с изображением нескольких предметов.</p> <p>Инструкция: посмотри и скажи, что это? (показываем на картинку где один предмет).</p> <p>А это что? (показываем на картинку где несколько предметов).</p> <p>Стол – столы</p> <p>Рука – руки</p> <p>Окно – окна</p> <p>Самолёт – самолёты</p> <p>3. Образование имён существительных родительного падежа единственного и множественного числа.</p> <p>Материал: предметные картинки.</p> <p>Инструкция: Показать ребёнку картинки, дать рассмотреть и спросить: Что это? Затем закрыть ту картинку, на которой изображён один предмет, и спросить: Чего нет?: затем закрыть два одинаковых предмета и задать вопрос: Чего нет?</p>	
---	--

<p>Дом – дома – домов</p> <p>Дерево – дерева – деревьев</p> <p>Окно – окна – окон</p> <p>Стол – стола – столов</p> <p>Шар – шара - шаров</p> <p>Книга – книги – книг</p> <p>4. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде.</p> <p>Материал: предметные картинки с изображением (красного шара, красной чашке, красного пальто, красного шарфа).</p> <p>Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и скажи: (Какой?) цветом шар – красный.</p> <p>Чашка (какая?) цветом - красная</p> <p>Пальто (какое?) цветом – красное</p> <p>Шарф (какой?) цветом – красный</p> <p>II. Исследование функции словообразования.</p> <p>5. Образование существительного с уменьшительно – ласкательными суффиксами.</p> <p>Материал: Д/и «Путешествие в страну Гномию».</p> <p>Инструкция: мы с тобой попали в страну Гномию, там всё как</p>	
---	--

у нас только маленького размера. Мы идём не по большой дороге, а по маленькой дорожке, видим не большой дом, а маленький домик, в домике стоит не большой стол, а маленький столик, на столе лежит не большая ложка, а маленькая ложечка, в углу стоит не большой стул, а маленький стульчик, на стене висит не большая картина, а маленькая картинка, в спальне стоит не большая кровать, а маленькая кроватка.

6. Образование относительных прилагательных от существительных.

Материал: слова для предъявления: мяч, кораблик, шуба, ваза.

Инструкция: Из чего сделан предмет.

Мяч из резины – резиновый

Кораблик из бумаги - бумажный

Шуба из меха – меховая

Ваза из стекла – стеклянная

Сумка из кожи – кожаная

7. Образование глаголов движения с помощью приставок.

Материал: картинки.

Мальчик ходит в школу.

Мальчик выходит из дома.

Мальчик заходит в автобус. Мальчик переходит улицу. Мальчик обходит лужу. Мальчик уходит со школы.	
---	--

Технологическая карта подгруппового занятия по РСВ И ФП в 5 классе.

ГКОУ СО ЕШИ №13

Тема РРС: Восприятие текста «В цирке»

Тема ФПСУР: Звук [ш]. Словесное ударение.

Цель РРС: Развитие речевого слуха слабослышащих и кохлеарно имплантированных обучающихся через формирование навыков восприятия и воспроизведения на слух с ИСА текста.

Цель ФПСУР: Формирование достаточно внятной выразительной членораздельной устной речи с соблюдением интонации, слитности и словесного ударения. Коррекция звука [ш] в самостоятельной речи.

Задачи:

Образовательные:

Создать условия для восприятия речевого материала в ситуации общения и в специально организованных речевых ситуациях;

Учить слушать собственную речь и речь товарищей;

Обучать восприятию на слух речевого материала сложного по содержанию, включающего незнакомые по смыслу слова и выражения, требующие использования слуховой догадки;

Закреплять произносительные навыки, речевые конструкции и нормы.

Коррекционно-развивающие:

Закреплять сформированные произносительные навыки;

Уточнение и автоматизация звука [ш] в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях и в самостоятельной речи;

Создание речевых ситуаций для закрепления звука [ш] в диалоге

Совершенствование умений точно воспроизводить, в соответствии с образцом учителя, фраз обиходно-разговорного характера, умения вести диалог, воспринимать вопросы и отвечать на них.

Развивать кратковременную и долговременную память на материале фраз и диалогов;

Развивать словесно-логическое мышление (рассуждения, установление связей, умозаключения, формулирование выводов, высказывание суждений) на материале текста;

Восприятие шепотной речи слов и словосочетаний по тексту «В цирке»;

Закрепление навыка слуховой догадки;

Воспитательные:

Воспитывать положительную мотивацию к ношению ИСА;

Воспитывать культуру речевого общения (речевой этикет, нормативная лексика);

Воспитывать навык слухового контроля за своей речью и речью одноклассников.

Ход занятия

Этап занятия	Задачи	Речевая деятельность учителя	Речевая деятельность учащихся	Средства обучения	Формируемые УУД
1. Организация начала занятия	Закреплять навыки коммуникации. Воспитывать положительную мотивацию к ношению ИСА	- Здравствуйте! - Вы хорошо меня слышите?	- Здравствуйте! -Мы слышим вас хорошо	Экран	Слушают собеседника и ведут диалог. Воспринимают и понимают обращенную речь в соответствии с учебной задачей
2. Формирование произносительных навыков	Автоматизировать и закреплять правильное произношение звука [ш]. Закреплять навык нотирования предложений.	-Послушайте и повторите за мной [ш] (уточняем артикуляцию) Ше-ше –шесть Ши -шин –горошин Шесть горошин В двух стручках шесть горошин. Ответе: Сколько горошин в стручках? Повторите: Мише пять лет, а его бабушке в девять раз больше. Ответе: Сколько лет Мишенной бабушке? Повторите: У жука шесть лапок.	Выполняют задание. - В двух стручках двенадцать горошин - Мишенной бабушке сорок пять лет - У двух жуков двенадцать лапок	Экран, карточки для нотирования предложений	Правильно произносят слоги, слова, словосочетания и предложения со звуком [ш] в самостоятельной речи; отвечают на вопросы и самостоятельно строят словосочетания и предложения. Правильно нотируют предложения, осуществляют самоконтроль за произношением, контролируют правильность выполнения заданий одноклассниками;

		<p>Ответе: Сколько лапок у двух жуков?</p> <p>- Пронотируйте предложения.</p> <p>- Поменяйтесь карточками и проверьте друг друга.</p> <p>Исправьте карандашом. Что было не правильно? А как было надо?</p>			<p>формулируют свою точку зрения, задают вопросы.</p>
3. Восприятие разговорно-обиходных фраз	<p>Закреплять правильное использование в речи синтаксических конструкций;</p> <p>Развивать кратковременную и долговременную память.</p>	<p>- Послушай предложение и повтори его целиком</p> <p>- Сначала прочитай задание, а потом выполни упражнение.</p> <p>- Я учу правило, чтобы писать без ошибок</p> <p>- Чтобы узнать значение слова, нужно посмотреть словарь</p>	<p>- Сначала прочитай задание, а потом выполни упражнение.</p> <p>- Я учу правило, чтобы писать без ошибок</p> <p>- Чтобы узнать значение слова, нужно посмотреть словарь</p>	Экран	<p>Правильно используют в речи простые распространенные, ССП предложения. Выполняют действия самоконтроля за речью, коррекцию. Слушают собеседника.</p>
4. Выяснение понимания содержания текста	<p>Развитие словесно-логического мышления (анализ, синтез, установление связей, формулирование вводов).</p> <p>Воспринимать вопросы и отвечать на них.</p>	<p>- Скажите, о чем мы вчера слушали текст?</p> <p>- О ком был текст?</p> <p>- Что они делали?</p>	<p>- Мы слушали текст о представлении в цирке</p> <p>- О цирковых артистах: собачках, медведях, жонглёрах, мотоциклистах.</p> <p>- Они выступали</p>	Экран	<p>Слушают и отвечают на вопросы, сознательно строят речевое высказывание, выполняют самоконтроль за речью, коррекцию.</p>

5. Восприятие текста по предложениям вразброс	Развивать слуховое внимание, кратковременну ю и долговременную память.	<p>- Сейчас мы повторим предложения из текста вразброс. Послушайте и повторите.</p> <p>Ребята сели на свои места и стали рассматривать арену. На арене появился дрессировщик с медведями. Огромное здание цирка наполнилось народом. Потом выступали собачки. Отважные мотоциклисты с большой скоростью мчались внутри громадного шара. Они прыгали, играли в футбол. Еще выступали жонглёры. А самым последним номером был «Шар смелости». Медведи ходили по канату, качались на качелях, катались на велосипедах. На этом представление закончилось, и было жалко уходить из цирка. А самая храбрая собачка прыгнула с парашютом. Вдруг послышалась барабанная дробь.</p>	<p>Ребята сели на свои места и стали рассматривать арену. На арене появился дрессировщик с медведями. Огромное здание цирка наполнилось народом. Потом выступали собачки. Отважные мотоциклисты с большой скоростью мчались внутри громадного шара. Они прыгали, играли в футбол. Еще выступали жонглёры. А самым последним номером был «Шар смелости». Медведи ходили по канату, качались на качелях, катались на велосипедах. На этом представление закончилось, и было жалко уходить из цирка. А самая храбрая собачка прыгнула с парашютом. Вдруг послышалась барабанная дробь.</p>	Экран	Воспринимают и воспроизводят речевой материал
6. Ответы на вопросы по	Развитие словесно- логического	<p>- Как автор начинает рассказ?</p> <p>- Какие номера были в представлении?</p>	<p>- Огромное здание цирка наполнилось народом. Ребята сели на свои места и стали</p>	Экран, план пересказа	Слушают и отвечают на вопросы, сознательно строят

содержанию в хронологической последовательности	мышления (анализ, синтез, установление связей, формулирование вводов). Воспринимать вопросы и отвечать на них.	<ul style="list-style-type: none"> - Чем заканчивается рассказ? - Как бы вы назвали текст? <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перед представлением. 2. Выступление артистов. 3. Впечатление от представления. 	<p>рассматривать арену.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Дрессировщик с медведями. Медведи ходили по канату, качались на качелях, катались на велосипедах. - Собачки. Они прыгали, играли в футбол. А самая храбрая собачка прыгнула с парашютом. - Жонглеры. - А самым последним номером был «Шар смелости». <p>Отважные мотоциклисты с большой скоростью мчались внутри громадного шара.</p> <ul style="list-style-type: none"> - На этом представление закончилось, и было жалко уходить из цирка. - «В цирке»..... 	на карточках	речевое высказывание, выполняют самоконтроль за речью, коррекцию.
7. Пересказ	Закрепление навыка точного воспроизведения текста. Формирование в речи речевых норм.	- Перескажите текст.	<p>Огромное здание цирка наполнилось народом. Ребята сели на свои места и стали рассматривать арену.</p> <p>Вдруг послышалась барабанная дробь. На арене появился дрессировщик с медведями. Медведи ходили по канату, качались на качелях, катались на велосипедах. Потом выступали собачки. Они прыгали, играли в футбол. А самая храбрая собачка прыгнула с парашютом.</p>		Воспроизводят речевой материал, осуществляют самоконтроль за произношением, контролируют правильность пересказа одноклассниками

			Еще выступали жонглёры. А самым последним номером был «Шар смелости». Отважные мотоциклисты с большой скоростью мчались внутри громадного шара. На этом представление закончилось, и было жалко уходить из цирка.		
8. Творческое задание	Обучать творческому осмысливанию текста. Развитие словесно-логического мышления. Воспринимать вопросы и отвечать на них.	- А вы любите ли она ходить в цирк? -Как часто вы бывает в цирке? -Чье выступление в цирке вам нравится больше всего?	-Я люблю ходить в цирк -Я бываю в цирке раз в год. - Мне нравится выступление акробатов.... - Мне нравится выступление дрессированных тигров.	Экран	Слушают и отвечают на вопросы, сознательно строят речевое высказывание, выполняют самоконтроль за речью, коррекцию.
9. Восприятие шепотной речи	Развитие шепотной речи. Восприятие фраз и словосочетаний из текста.	Храбрая собачка, играли в футбол, ходили по канату, шар смелости, было жалко уходить из цирка		Экран	Слушают и отвечают на вопросы, сознательно строят речевое высказывание, выполняют самоконтроль за речью, коррекцию.
10. Итог					